

”I liked the Idea of Including”

*Forhandling om kunnskap og mening i samtaler om
synshemming og inkludering i spesialpedagogisk utdanning,
med videobasert læringsmateriell som læringsressurs. En
diskursanalytisk tilnærming*

Gunn Siri Randem



Masteroppgave ved Institutt for spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

8. mai 2007

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven er å utforske samtaler om inkludering og synshemming i høyere utdanning ut fra følgende problemstilling: ”Hvordan forhandler internasjonale masterstudenter i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo om kunnskap og mening i gruppesamtaler når et video- og oppgavebasert læringsmaterieell på cd-rom tas i bruk som læringsressurs, hva forhandles det om og hva kan forklare samhandlingsprosessen?” Læringsmateriellet er under utvikling ved Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk. Teoretisk basis for undersøkelsen ligger innenfor et sosiokulturelt og sosialkonstruktivistisk ståsted. Utvalget informanter består av 16 studenter som samtaler i grupper. Materialet består dermed av data fra flere samtaler, der samtalene samlet ses som en helhet innenfor casen. Metodisk er den empiriske undersøkelsen dermed utformet som et sammensatt (”embedded”) singlecase. Diskursanalyse er valgt som metodisk verktøy og teoretisk referanseramme for analyse av samtalene som tekst. Med diskurser menes her ulike aspekter ved virkeligheten som blir representert og realisert i tenkesett, sosiale prosesser og talehandlinger. Den praktiske analysemetoden er spesifikt utarbeidet for undersøkelsens formål, og baserer seg på transkriberte data fra videoopptak av studentenes samtaler. Ved hjelp av diskursanalyse undersøkes det hvordan studenter forhandler fram og utvikler kunnskap i samtalene for deretter å sette dette i sammenheng med diskursive praksiser og bredere sosiale og kulturelle kontekster. Feltet spesialpedagogikk, herunder perspektiver på inkludering og synshemming, er preget av samfunnsmessige, kulturelle, globale og lokale ideologier og diskurser. Det samme gjelder også politiske føringer på læringsteoretiske tilnæringer. Undersøkelsen viser at læringsmateriellet i den settingen som ble undersøkt, ga mulighet for studentene til å etablere og forhandle fram ”common ground”; en felles kontekstuell og situasjonell forståelsesplattform. Resultatene av analysen viser at forhandlingene i samtalene angår enighet, ikke-enighet, språklig forståelse og begrepsinnhold, ideologisk forståelse og diskursivt meningsinnhold, samt kulturelle likheter og ulikheter. Høflighetsnormer virker trolig inn slik at ikke-enighet i

samtalen ikke fører til konflikter i de tilfeller der det ikke kan forhandles fram enighet. Analysen viser at studentene overvant språklige, kulturelle og diskursive forskjeller gjennom forhandling og formidling av kunnskap og mening. Studentene har bakgrunn fra ulike diskurser og ulike representasjoner av virkeligheten, og å dele disse med andre var trolig med på å berike og stimulere diskursive læringsprosesser. Selv om studentene hadde ulike personlige erfaringer, ga læringsmaterialet en *felles referanseramme* gjennom det som studentene opplevde i fellesskap gjennom å bruke videomaterialet. De forhandlet om det ”sette” ut fra de oppgaver som var gitt og ut fra egne initiativ til tematikk. De konstruerte derfor trolig sin egen kunnskap gjennom deling av kulturelt funderte diskurser og refleksjoner fremfor å rekonstruere det som kan kalles for ”skolsk” kunnskap. Studentene var slik med på å skape sin egen læringskontekst ved hjelp av TFA-materialet. Bruk av læringsmaterialet som samtaleressurs bidro trolig til motivasjon. Det blir derfor konkludert med at læringsmaterialet som læringsressurs sannsynligvis er godt egnet til å stimulere samarbeidende og refleksjonsbasert samtale i slike settinger som er undersøkt, ut fra de premisser som er gitt innenfor nyere sosialkonstruktivistisk læringsteori og i lys av erfaringer med bruk av IKT i utdanning. Visuell representasjon av en praksisnær virkelighet, samarbeid og refleksjon gir brukerne av læringsmaterialet mulighet for en rik presentasjon og deling av egne kunnskapsdiskurser, og dette understøtter en flerkulturell læringskontekst med rom for mange ”stemmer”. En tentativ konklusjon på basis av analytisk generalisering er derfor at det audiovisuelle video- og oppgavebaserte læringsmaterialet trolig kan bidra til å berike samtalene og læringskontekstene i lignende settinger. I utviklingen videre må trolig kravet til spesifikke, fagrelaterte kunnskaper avveies i forholdet til behovet for slike oppgaver som åpner for refleksjonsbasert og metakognitiv kompetanse. Spesifikke forskningsspørsmål kan her dreie seg om hvordan studentenes forståelse henger sammen med undervisningsmaterialets måte å stille spørsmål på, om spørsmålene og oppgavene er åpne eller lukket, eller hvilke ord, begreper og diskurser som brukes og representeres i læringsmaterialet. Sist og ikke minst kan det være aktuelt å vurdere læringsmaterialet som sammensatt (multimodal) pedagogisk tekst.

Forord

"The speaker buries his meaning; it is for the hearer to dig it up again; and all speech, written or spoken, is in a dead language until it finds a willing and prepared hearer", Robert Louis Stevenson (1850-1894) "Reflections and Remarks on Human Life" (1878: Section 3).

Det å "si noe" er en praktisk handling som betyr at man aktivt etablerer mening i relasjon til den settingen og konteksten man befinner seg i. I denne masteroppgaven har jeg jobbet med å finne forståelse fra det som er talt i samtaler mellom studenter. Det er videoopptak av samtalene som er basis for undersøkelsen: ikke for å finne ut hva som skjer "bak kulissene" hos hver enkelt, men heller for å se på det "tablået" som faktisk framtrer når noen snakker sammen. Det betyr at jeg ikke har lett etter motiver, interesser eller målsettinger hos deltakerne, men på hvordan de sammen; i fellesskap, konstruerer sine samtaler og forhandler om kunnskap og mening innenfor en situasjonell setting. Masteroppgaven er skrevet ut fra samme grunnlagsforståelse; den er skrevet ut fra en aktivering av mening som gjelder for denne spesifikt gitte forskningssettingen. Robert Yin sier det slik: "...every project has its own context and perspective."(Yin 2003:70).

Prosjektet hadde ikke vært mulig uten den konteksten som Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk, ga. Jeg vil derfor varmt takke prosjektleder Siri Wormnæs for at hun lot meg bli en liten del av sitt store læremiddelprosjekt "Teachers for All", for at hun ga meg viktig informasjon på riktige tidspunkter, og for all den praktiske tilretteleggingen som hun bidro med som var så vesentlig for at jeg skulle få gjennomført mitt prosjekt. Masteroppgaven hadde ikke vært mulig uten henne. Masteroppgaven hadde heller ikke vært mulig uten studentene ved det internasjonale masterstudiet i spesialpedagogikk, som var mine informanter i undersøkelsen. Jeg vil derfor takke dem hjertelig for at de så gjerne, og på en så positiv måte, ga samtykke til å la meg komme inn og filme deres samtaler og bruke materialet i denne masteroppgaven.

Jeg vil også takke min veileder Einar Sletmo for inspirerende samtaler og hans uvurderlige kunnskaper på et felt som jeg før jeg skrev masteroppgaven bare hadde et relativt generelt spesialpedagogisk kunnskapsforhold til; nemlig synshemming. Som utdannet audiopedagog lå mine aktive diskurskunnskaper delvis på andre felter enn det som samtalene behandlet som tema. At det nettopp ble synshemming og inkludering som ble diskurstema, var styrt av det audiovisuelle læringsmateriellets fokus og de oppgaver som studentene skulle arbeide med. I den perioden undersøkelsen ble foretatt hadde studentene nettopp hatt synshemming spesielt og inkludering generelt som faglige tema i sin undervisning. De var dermed allerede introdusert til de faglige kunnskapene og det diskursfeltet som oppgaven omhandler.

Med introduksjonen av begrepet diskursfelt her, bringes grunnlaget for å foreta en diskursanalyse inn. Interessen for å skrive en masteroppgave i spesialpedagogikk med en diskursanalytisk tilnærming, ble vekket gjennom et annet studium som jeg tar parallelt; masterprogrammet i Pedagogiske tekster ved Høgskolen i Vestfold. Gjennom dette studiet har jeg fått teoretiske og praktiske kunnskaper som jeg mener har kommet masterarbeidet i spesialpedagogikk til ”gode”. Selv om jeg ikke hadde foretatt en stor diskursanalyse før dette masteroppgavearbeidet, hadde jeg likevel gjennom året foretatt ca. 8-10 tekstanalyser á 5-10 sider av ulike typer tekster som innleveringsoppgaver (med veiledning), noe som ga viktige erfaringer og opplevelser som jeg kunne trekke veksler på i denne masteroppgaven.

Med en referanse til det innledende sitatet, har jeg i møtet med min egen tekst lyttet på en måte som har gjort stoffet levende for meg. Det er ikke til å unnså at arbeidet både likevel tankemessig og språklig sett har bydd på utfordringer. ”Speech is conveniently located midway between thought and action, where it often substitutes for both”, sier John Andrew Holmes (f.1874) i ”Wisdom in Small Doses” fra 1927. Dersom man erstatter ordet ”speech” i sitatet over med ordet ”masteroppgaven” får man et nokså riktig bilde av min opplevelse av å skrive den; trolig liggende et sted nettopp mellom tanke og handling.

Gunn Siri Randem, Universitetet i Oslo, våren 2007

Innhold

SAMMENDRAG	3
FORORD	5
INNHold	7
1. INNLEDNING: SAMTALE OG TEKNOLOGI I UTDANNING	10
1.1 BAKGRUNN, TEMA OG FORMÅL	11
1.2 FOKUS, PREMISSER OG AVGRENSNING	13
1.2.1 <i>Utgangspunktet: En invitasjon fra ISP</i>	15
1.2.2 <i>Kort om læringsmateriellet som tas i bruk</i>	15
1.3 TILNÆRMINGER TIL BEGREPET DISKURS OG BEGRENSNINGER	16
1.4 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	19
1.5 OPPGAVENS STRUKTUR: LESERVEILEDNING	21
2. TEORI: BAKGRUNN FOR DISKURSANALYSE	22
2.1 DISKURSANALYSE SOM TEORETISK DISIPLIN	22
2.2 GRUNNLAGSFORSTÅELSER FOR DISKURSANALYSE: SPRÅK I FELLES SAMHANDLING	24
2.2.1 <i>Sosialkonstruktivismen og språkfilosofi: Språk som samhandling og forhandling</i>	25
2.2.2 <i>Samtale som kollektiv prosess og koordinering</i>	27
2.2.3 <i>Samtale i et dialogisk perspektiv: adressivitet og responsivitet</i>	29
2.2.4 <i>Samtale som pragmatisk meningsdannelse og læring</i>	31
2.2.5 <i>Mantovanis modell: Bruk av verktøy i sosial kontekst</i>	33
2.3 TEKNOLOGISK LÆRINGSDESIGN I UTDANNING	34
3. METODE: FORSKNINGSDESIGN OG STRATEGI	37
3.1 METODOLOGI OG VALG AV FORSKNINGSDESIGN	37

3.1.1	<i>Om valget av diskursanalyse som strategi for dataanalyse</i>	38
3.1.2	<i>Norman Faircloughs diskursanalytiske modell</i>	39
3.1.3	<i>Masteroppgavens praktiske tilnærming til diskursanalyse</i>	40
3.2	OM GJENNOMFØRINGEN	41
3.3	DATAINNSAMLING OG ANALYSE.....	42
3.3.1	<i>Om bruk av video</i>	42
3.3.2	<i>Om transkripsjon</i>	43
3.3.3	<i>Om analyse</i>	44
3.4	KREDIBILITET, RELIABILITET OG VALIDITET I CASE-STUDIET	45
3.5	RELEVANS OG ANALYTISK GENERALISERBARHET.....	46
3.6	ETISKE BETRAKTNINGER	47
4.	EMPIRI: DISKURSANALYSE AV DATAMATERIALET	49
4.1	TEKSTANALYSE AV SAMTALESEKVENSER	49
4.1.1	<i>Hvordan foregår forhandling om kunnskap og mening?</i>	50
4.1.2	<i>"The White Cane" Tekstutdrag 1</i>	50
4.1.3	<i>"I liked the idea of including" Tekstutdrag 2</i>	54
4.1.4	<i>"Uneven Gender Distribution" Tekstutdrag 3</i>	58
4.1.5	<i>Hva slags forhandling foregår i samtale ?</i>	59
4.2	SAMTALENE SETT I LYS AV SITUASJONSKONTEKST OG DISKURSIV PRAKSIS: FORKLARINGER	67
4.2.1	<i>Situasjonskontekst og "øyeblikkets hendelse"</i>	67
4.2.2	<i>Sosialisering til diskurser og endringsmuligheter</i>	68
4.2.3	<i>Inkludering som diskursområde – en verden av forskjeller</i>	70
4.2.4	<i>Synshemming som diskursområde</i>	73
4.3	SAMTALENE SETT I RELASJON TIL BRUK AV TEKNOLOGI I SOSIOKULTURELL KONTEKST	74

4.3.1	<i>Kollektiv kunnskapsdeling og teknologi.....</i>	75
4.3.1	<i>Teknologisk læringsmateriell: Potensiell kraft og effekt på læring</i>	76
5.	AVSLUTNING: SAMMENFATNING OG KONKLUSJON	80
5.1	OPPSUMMERING, EVALUERING OG TENTATIVE SLUTNINGER	80
5.2	METAREFLEKSJON: ET KRITISK BLIKK OG VEIER VIDERE.....	83
	KILDELISTE.....	85
	VEDLEGG	93
	VEDLEGG 1, GAIL JEFFERSONS PRINSIPPER FOR NOTASJON	93
	VEDLEGG 2, FIGUR 1: GUISEPPE MANTOVANIS MODELL	94
	VEDLEGG 3, FIGUR 2: NORMAN FAIRCLOUGHS MODELL.....	95

1. Innledning: Samtale og teknologi i utdanning

"...human beings travel the indirect path from the world to themselves and from themselves to the world through conversation with another person." Michael Cole¹ (1996:123).

Samtaler er i et sosiokulturelt perspektiv² basert på samhandlingsprosesser som er grunnleggende for kunnskapsutvikling og kunnskapskonstruksjon. Denne masteroppgaven handler om forhandling om kunnskap og mening i samtaler om synshemming og inkludering i spesialpedagogisk utdanning, med et video- og oppgavebasert læringsmaterieell som læringsressurs. Læringsmateriellet er under utvikling ved Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk. Det er et bredt kunnskapsbegrep som her legges til grunn, der menneskelig kunnskapsutvikling blant annet kan ses på som et spørsmål om å lære seg diskurser³ (Säljö 1999).

Oppgaven er et utforskende forskningsarbeid basert på transkriberte videoopptak og analyse av hvordan studenter ved det internasjonale masterstudiet i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo forhandler fram felles kunnskap og forståelse innenfor det spesialpedagogiske feltet. Oppgaven undersøker hva det blir forhandlet om, hvordan det forhandles og hva som kan forklare samhandlingsprosessen. Oppgaven søker å vise hvordan samtale og bruk av læringsteknologi i høyere utdanning kan gi samtaledeltakerne mulighet for å forhandle om mening og kunnskap gjennom en gjensidig etablert forståelsesplattform, og hva som kan forklare den diskursive samhandlingsprosessen. Dette innledningskapitlet vil skissere masteroppgavens

¹ Michael Cole har gjennom å bygge på tradisjoner fra russisk kultur-historisk aktivitetsteori og amerikansk pragmatisk sosialvitenskap bygget opp en "mediational theory of mind" som vever kultur, kontekst og aktivitet sammen med kognitiv utvikling. Se: Cole, M (1996) *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*, Harvard University Press.

² Det sosiokulturelle perspektivet hevder at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling innenfor kulturelle praksis-fellesskaper. Perspektivet er påvirket bl.a. av den russiske psykologen Lev Vygotsky (Wertsch m.fl. 1995) og utviklet gjennom flere forskningstilnærminger, blant annet kulturpsykologi og aktivitetsteori (Leont'ev 1981, Cole 1996, Engeström 1987) distribuert kognisjon (G. Salomon 1993, Hutchins 1995) og situert perspektiv (Lave og Wenger 1991, Mantovani 1996). Læring blir forstått som en aktiv prosess der den lærende stadig konstruerer og rekonstruerer kunnskap, ferdigheter og intersubjektiv forståelse gjennom handlinger, diskursiv praksis og ulike sosialiseringprosesser.

³ Diskurser kan forstås som tenkemåter og forestillinger som er rotfestet i, innskrevet i og gir form til sosiale handlinger se kapittel 1.3 for en gjennomgang av begrepet.

tematiske bakgrunn, formål og premisser, og gi en kort beskrivelse av forskningsområde og forskningsspørsmål. Deretter avklares diskursbegrepet før en oversikt over oppgavens struktur blir presentert.

1.1 Bakgrunn, tema og formål

Hva slags læring er ønskelig i høyere utdanning? Hva slags type sosial aktivitet og deltaking gir den rette konteksten for at læring skal skje? Disse og andre grunnleggende didaktiske og pedagogiske spørsmål har de senere årene blitt reaktualisert gjennom utviklingen av ny informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) (Ludvigsen og Hoel 2002a, 2002b). I et større perspektiv er dette et resultat av endringer i høyere utdanning som er begrunnet i flere globale og samfunnsmessige paradigmeskifter i synet på kunnskap og læring⁴ som har skjedd de siste tiår (Quortrup 2001, Lyotard 1984, St. meld 27 (2000-2001), Bruffee 1993, Cole 1996).

Innenfor disse ”vendingene” i synet på undervisning ligger oppfatningen av at digitale, teknologiske medier skaper andre muligheter for læring enn tradisjonelle undervisningsformer, blant annet gjennom mellompersonlige interaksjoner som kan realisere nyere læringsidealer som samarbeidslæring, kritisk tenkning, selvregulering av læring og refleksjon. Teknologisk læringsmateriell ses på som artefakter som kan påvirke ulike læringsprosesser (Mantovani 1996). Læring er her kort definert de prosesser der individet forvandler sin erfaring til kunnskap, ferdigheter, holdninger, verdier og følelser (Jarvis 1993:180). Måten mennesker snakker sammen på er en del av det som læres (Mercer 1995, Mercer og Wegerif 1999). Det har derfor skjedd en voksende interesse for bruk av ulike typer teknologiske læringsressurser i alle nivåer av utdanning, og en økende tro på teknologiens verdi som læringsressurs er blitt vektlagt (Scardamalia og Bereiter 1994, Grabinger 1996, Laurillard 1993). Med teknologiske læringsressurser menes i denne sammenhengen både en- og to-

⁴ Se f.eks ”*The Educational Paradigm Shift*”: James Hall (u.å) fra The International Council of Distance Education peker på følgende vendinger: 1) fra objektiv til konstruert kunnskap, 2) fra industrielt til kunnskapssamfunn, 3) fra instruksjonslæring til prosesslæring, 4) fra tavleundervisning til teknologisk medierte læringsprosesser 5) strukturendringer i utdanning.

veismedier som brukes for å berike undervisning; fra interaktive informasjons-, nettverks- og kommunikasjonssystemer til ulike former for multimediamateriell, herunder også simuleringsprogrammer og bruk av video (se for eksempel Koschman 1996, Pea 1992a, Cole 1996). Vurderingen av denne typen læringsmateriell i forhold til bruk og effekt i ulike undervisningssettinger avhenger blant annet av læringssyn og teoretisk forståelsesramme, situasjonell og samfunnsmessig kontekst samt sosial og diskursiv praksis. Med diskursiv praksis forstås her hvordan en ytring, samtale eller tekst blir produsert og fortolket (Fairclough 1995). Utdanningspraksiser konstituerer kjernedomener av lingvistisk og diskursiv makt og er viktige for styringen av sosiale praksiser innenfor utdanningsinstitusjonene (Fairclough 1995). Kulturelle meninger, verdier, sosiale relasjoner, identiteter og pedagogikker blir i dette perspektivet formidlet innenfor læringsinstitusjonens diskurser⁵ og mediert gjennom de mediene som tas i bruk i undervisningen. Diskurser er derfor interessante også som studiefelt.

Masteroppgaven tar utgangspunkt i en setting der et teknologisk, video- og basert læringsmateriell implementeres i et utdanningssystem som et ledd i produktutvikling. Forskningsambisjonen i masteroppgaven er å belyse noen sider ved samtale både som forhandlingsprosess og diskursiv praksis i en situasjon der en teknologisk læringsressurs tas i bruk. De teoretiske premissene for oppgaven er gitt ved en grunnleggende forutsetning om at språk- og teknologisystemer er forankret i sosiokulturell praksis, ut fra *sosialkonstruktivistiske*⁶ språkperspektiver. Dette må likevel forstås ut fra en ontologisk posisjon som er preget av *kritisk realisme*⁷. Med ordet *språkperspektiver* innføres den brede relevansen som empiriske undersøkelser av samtaler i utdanning kan ha. Dette leder mot en nærmere innkretsing av oppgavens

⁵ Diskurser viser aspekter av virkeligheten som blir konstruert, representert og realisert i sosiokulturelle prosesser og praksiser (Fairclough 2006), som tenkesett som også omfatter holdninger, verdier og ideologier. Se kap. 1.2 og 1.3.

⁶ Sosialkonstruktivisme er retninger innen psykologi og vitenskap som sier at mennesket konstruerer sin virkelighet gjennom språklige interaksjoner med andre mennesker. Innenfor dette synet er språket sentralt når synet på virkeligheten konstrueres (Cole 1996, Säljö 2006, Jørgensen og Phillips 2006, Per Linell 1998). Se kap 2.2.1. for utdyping.

⁷ Kritisk realisme innebærer en forståelse av at sosiale systemer, relasjoner og den materielle verden eksisterer uavhengig av menneskers viten om dem, samtidig som de er sosialt konstruert (Fairclough 2006).

fokus, premisser og avgrensning.

1.2 Fokus, premisser og avgrensning

Roger Säljö (2000:35) sier: "Att utveckla diskurser om omvärlden är ett av de mest påtagliga sätt genom vilket människan samlar erfarenheter och omskapar sin verklighet". En viktig bestanddel i kunnskapsutvikling er skaping av diskurser som setter hendelser, prosesser og objekter i perspektiv på spesifikke måter (Säljö m.fl. 2001). Diskurser⁸ er kort sagt måter å tale, skrive og tenke på i henhold til regler knyttet til bestemte sosiale og historiske omstendigheter som gjelder både i praktiske samtalesituasjoner, men også i en mer overordnet betydning som kulturelt bestemte tenkesett (Per Linell 1998). Diskurser viser aspekter av virkeligheten som blir konstruert, representert og realisert i sosiokulturelle prosesser og praksiser (Fairclough 2006). Masteroppgaven utforsker dette gjennom temaet *samtaler*. Med *samtaler* menes her kollektive prosesser hvor deltakerne veksler mellom aktiviteter, handlinger, roller, mål og perspektiver, og der mening vokser fram gjennom koordinering av felles forventninger (Clark 1996).

Fokuset er på samtaler slik de framstår hos studenter ved det internasjonale studiet i spesialpedagogikk ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, når et video- og oppgavebasert læringsmateriell (TFA) tas i bruk som læringsressurs (se punkt 1.2.2). Diskursanalyse⁹ er valgt som metodisk verktøy og teoretisk referanseramme for analyse. Analysemetoden inkluderer en *beskrivelse* av samtaletekstene, en *tolkning* av diskursive prosesser og en *forklaring* av forholdet mellom diskursive prosesser og sosiokulturelle prosesser. Datamaterialet som danner empirien for undersøkelsen er hentet inn ved videoopptak som gikk over to dager. Informantene er 16 studenter fra det internasjonale masterstudiet i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Studentene var fordelt på samtalegrupper med 2-5 deltakere.

⁸ Se kapittel 1. 3 for en gjennomgang av diskursbegrepet og dets begrensninger.

⁹ Se kapittel 2 for en teoretisk gjennomgang av diskursanalysens premisser og kapittel 3 for en metodisk gjennomgang.

Tre utvalgte samtaler fra disse, på til sammen 135 minutter, er transkribert til tekst for analyse. Av disse er ca 90 minutter grunnlag for nærmere studier. En transkripsjon basert på en forenkling av "Jeffersonian Transcription Notation" (Jefferson 1984) (se vedlegg 1) tas i bruk. Studien består av data fra flere analyseenheter (samtaler og sekvenser) som ses som en helhet innenfor undersøkelsen, og kan beskrives som et sammensatt ("embedded") singel case design (Yin 2003).

Diskursanalysen som masteroppgaven presenterer er ikke primært et sammendrag av faglig eller tematisk innhold i samtalene og er verken en lingvistisk analyse eller en etnografisk¹⁰ interaksjonsanalyse. Likevel ligger det elementer fra slike analysemåter innvevd. Hva slags analyse er det masteroppgaven viser? For å svare enkelt om noe som er komplisert i utøvelse: Det som vises er språkaspekter knyttet til forhandling om felles forståelse ("common ground" Clark 1996, Scollon og Scollon 2001). Dette er en språkpragmatisk tilnærming til samtale som tekst som har et sosiologisk tilsnitt. Undersøkelsen gjelder hvordan forhandling om kunnskap og mening skjer innenfor en spesialpedagogisk diskursiv praksis. En underliggende premiss her er at diskursiv praksis både kan avspeile og aktivt bidra til sosial og kulturell endring (Jørgensen og Phillips 2006).

I artikkelen "Møtet med ny teknologi - om læringsperspektiver og utdanningspolitikk" i SOFF-rapport nr. 1/2002, sier Geir Haugsbakk (2002) at det er nødvendig å dyrke de kritiske og nyanserte perspektivene for bruk av teknologisk læringsmateriell i utdanning, med offensiv satsing på evalueringer og kritiske vurderinger. Han sier: "Økt språklig bevissthet og språklige avklaringer er både viktige og nødvendige..." (Haugsbakk 2002:36). Kritisk diskursanalyse gir nettopp mulighet for fokus på språklig bevissthet (Fairclough 2006). Slike perspektiver gir både relevans og aktualitet til denne masteroppgaven. En invitasjon til prosjektsamarbeid fra institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo ble utgangspunktet for arbeidet.

¹⁰ (Etnografi er studier av enkeltkulturer og samfunnsliv basert på feltarbeid)

1.2.1 Utgangspunktet: En invitasjon fra ISP

Masteroppgaven tar sitt utgangspunkt i et større prosjekt som utvikler et audiovisuelt fleksibelt læremiddel ("Teachers For All" (TFA) se punkt 1.2.2) ved Institutt for spesialpedagogikk (ISP) ved Universitetet i Oslo. Prosjektleder er Siri Wormnæs. Arbeidet med læringsressursen er knyttet til prosjektet "Refleksjonsutfordringer i spesialpedagogisk utdanning" ved UiO, som er et samarbeidsprosjekt mellom ISP og InterMedia¹¹. Masterstudenter ved Institutt for spesialpedagogikk ble invitert til å medvirke til evaluering av materialet. Evalueringen ligger til området pedagogisk forskning (se f.eks. Sjøvoll 2006). Masteroppgaven springer ut av de muligheter som læremiddelprosjektet gir, samtidig har man som masterstudent en selvstendig rolle i forhold til egen forskningsprosess. Masteroppgaven har som formål å bidra til mer kunnskap om læringsmaterialet (TFA) slik det blir utprøvd.

1.2.2 Kort om læringsmaterialet som tas i bruk

Læringsmaterialet "Teachers For All" består av en cd-rom som inneholder filmede klipp fra undervisningssituasjoner fra barneskoler i Uganda. Klippene viser virkelige situasjoner. Videosekvensene følges av refleksjonsoppgaver knyttet til vesentlige aspekter og dilemmaer innenfor spesialpedagogikk. Oppgavene er relatert til temaene matematikk, leseopplæring, spesialpedagogisk inkludering og synshemming. Materialet utvikles for bruk i lærerutdanning for en inkluderende skole i globalregion Sør. I utviklingen av materialet er det tatt hensyn til at man i brukerlandene ikke har bred og lang erfaring med tilpasset opplæring eller spesialpedagogisk arbeid i vanlig skole, at man ikke har rikelig tilgang til læringsmateriell og utstyr, og at det er liten tradisjon for refleksjon i utdanningen¹². Materialet prøves ut som prototyp i Uganda, Kenya og Norge. Arbeidet med utviklingen og evalueringen av det nye læringsmaterialet (TFA) henter sin overordnede begrunnelse i "Program for

¹¹ **InterMedia** ved Universitetet i Oslo er et tverrfaglig kompetansesenter for forskning, undervisning og formidling om forholdet mellom informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT), kommunikasjon og kultur. Kilde: UiOs nettsider.

¹² (Fleksibel-læring) <http://www.uv.uio.no/fleksibel-laering/2006/Refleksjonsutfordringer/Innhold.html>

Fleksibel læring”¹³ ved UiO. Her inngår utvikling og bruk av fleksible undervisningsformer som virkemiddel i realisering av ”Strategiplan for fleksibel læring” (2003-2007)) og ”Kvalitetsreformen av høyere utdanning” (jf St.meld nr. 27(2000-2001) (UFD 2002), St. meld. nr.16 (2001-2002) (UFD 2001)). Som teknologisk læringsressurs er materialet relativt enkelt i bruk. Cd-disken kan avspilles på PC eller på dvd-spiller. I gjennomføringen av undersøkelsen er det tatt i bruk en bærbar dvd-spiller med enkel teknologi og enkle funksjoner ved avspilling. Cd-rom- løsningen gjør at materialet kan anvendes som en integrert pedagogisk-teknologisk løsning i lærerutdanningen i globalregion Sør (Wormnæs 2006). Hvordan bruken av læringsmateriellet (TFA) kan forstås i forhold til diskursive praksiser på det spesialpedagogiske feltet krever en avklaring av diskursbegrepet og noen refleksjoner omkring begrensninger for analyse.

1.3 Tilnærminger til begrepet diskurs og begrensninger

Begrepet ”diskurs” kommer av det latinske *diskursus*, som i sin etymologiske betydning betyr å ”løpe fram og tilbake”. I mange ordbøker er betydningen av ordet „diskurs“ enten ”tale” eller ”samtale”, det er altså noe som har med bruken av språket å gjøre, en kommunikasjonsbegivenhet som involverer ansikt-til-ansikts-interaksjon. Innenfor tradisjonell språkteori har diskurs blitt forstått som en sammensetning av ytringer og språkhandlinger¹⁴. Innenfor samfunnsteori har diskursbegrepet imidlertid hatt en utvidet betydning som etter hvert også har fått innpass også innenfor grener av språkforskning og andre forskningsdisipliner. Med utgangspunkt i psykologen og filosofen Michel Foucaults tenkning (se M Foucault 1970, 1972, 2006) blir diskurser forstått som vitens- og kunnskapssystemer. For Foucault er diskurs et nettverk av

¹³ ”Fleksibel læring” innebærer en studentaktiv og læringssentrert tilnærming til utdanning som integrerer ulike teknologityper (Alexandersson m.fl. 2001:13). Det omfatter didaktisk implementering av ulike informasjons- og kommunikasjonsteknologiske redskaper (IKT) i høyere utdanning (kilde: SOFFs strategiplan 2000-02).

¹⁴ Språkhandlinger er visse former for språklige ytringer som greier å ”endre noe i verden” og derfor blir å betrakte som en handling likeså vel som en ytring. Ytingens virkning kan ha en direkte virkning på den som lytter eller den kan innebære en trussel om en handling, eller gi uttrykk for mening (Austin 1962).

utsagn, hjelpemidler, praksiser og institusjoner som former bestemte *tenkesett* som settes "i spill". Det dreier seg om makt. Foucault (1999:10) sier at diskurser ikke bare er det som *gjengir* kampene og herredømmesystemene, men "det man kjemper om og ved hjelp av, makten man søker å bemektige seg". Også den franske sosiologen Pierre Bourdieu (1996) knytter diskurser til makt. De som har makt til å definere språkets form, innhold og sammenheng, vil også ha symbolsk makt til å definere og organisere den sosiale virkeligheten og kunnskapen om en kulturelt bestemt, felles realitet:

"Symbolsk makt er makt til å konstituere det gitte, gjennom utsagn om det, til å få andre til å se og til å tro på en verdensoppfatning, til å bekrefte den eller til å forandre den, og gjennom verdensoppfatningen også handlingen i verden, og dermed verden selv". Bourdieu (1996:45).

Makt er positiv i den forstand at den gir orden til kaos, men den produserer diskursive tenkesett som gir oppfatning av både virkelighet, mening og sannhet. Som tenkesett er diskurser dermed hele sett av språklige systemer som former måten vi oppfatter virkeligheten på, de er deler av begreper, problemstillinger, formuleringer og fortolkningsrepertoarer¹⁵ som ligger nedfelt i språket og som blir delt av individer, grupper, fellesskaper, samfunn og kulturer (Scollon og Scollon 2001, M Foucault 1970, Jørgensen og Phillips 2006). Språkbetydninger skifter, forandres og formes av sosiale, samfunnsmessige og institusjonelle strukturer og maktrelasjoner. Det dreier seg om sosio-historiske forhold som kan forstås innenfor rammen av kulturell politisk økonomi¹⁶, sier lingvisten og diskursanalytikeren Norman Fairclough (2006). Også for Fairclough dreier språk seg om makt: et grunnleggende spørsmål om *demokrati* (Fairclough 1995:221). Fairclough (1995) mener at diskurs har tre funksjoner: å konstruere sosiale identiteter, å konstruere sosiale relasjoner og å konstruere vitens- og betydningssystemer i form av blant annet ideologier. *Ideologier* er i følge ham (1995) diskursive konstruksjoner av praksiser fra spesifikke perspektiver. I følge

¹⁵ Fortolkningsrepertoar sikter her til de tilgjengelige forståelsesmåtene som er mulige innenfor kulturelt bestemte rammer.

¹⁶ "Cultural Political Economy" forstår økonomiske og politiske systemer og organisasjoner som sosialt konstruerte og konstruerende for objekter og subjekter innenfor dem. Økonomi og politikk er videre kulturelt betinget og rotfestet i fortolkningspraksiser, konvensjonelle meningsforståelser, verdier, holdninger, normer, identiteter o.a. (Fairclough 2006).

Fairclough (2006) vil det ofte finnes dominante diskurser som er offisielt gjenkjent og anerkjent. Bruken av dominante diskurser legger begrensinger for hva det er "lov" å si eller gjøre innenfor en diskursiv praksis. Dette innebærer at folk aktivt skaper en regelstyrt verden i "hverdagspraksiser" (Fairclough 1992a, omtalt i Jørgensen og Phillips 2006:78). Det oppstår stadig nye diskurser, og de kan enten avvises eller approprieres. En appropriering vil kunne være en drivkraft til endring av sosiale praksiser (Jørgensen og Phillips 2006). Sosial endring inkluderer hvorledes sosiale hendelser endrer karakter; i sosiale praksiser, i sosiale praksisers nettverk og på lang sikt i sosiale strukturer så vel som i språk, mener Fairclough (2006). Vi kan ut fra dette si at diskurser er med på å skape og påvirke den sosiale verden; de både konstituerer og blir konstituert i samfunnsmessige sammenhenger, praktiske samtalesammenhenger og språklige samhandlingsprosesser via *kommunikative begivenheter*. Norman Fairclough kaller kommunikative hendelser for "*the semiotic moment of social events*"; altså meningsbærende øyeblikk, eller slike sammensatte ytringer - skrevne, talte, kroppslige, gestuelle og multimodale – alt som i vid forstand kan kalles "tekster" (Fairclough 2006:166,30). Disse meningsbærende øyeblikkene er i følge Fairclough kjedet sammen på en dialektisk og intertekstuell måte. Sosiale hendelser er det som faktisk skjer eller som blir gjort innenfor begivenheten eller teksten, og sosial praksis kan defineres som *måten folk gjør ting på* eller det som "skjer" i sosiale institusjoner og organisasjoner. Språk er da en form for sosial struktur som blir mediert via sosiale praksiser. Denne medieringen er imidlertid både kompleks og indirekte. Fairclough (2006:31,32) sier:

"There is clearly no simple relationship between what actually happens in a concrete event and what generally happens in an institution or organization, even if the event concerned can be squarely located in a particular institution or organization (and many events cannot)."

Fairclough (2006) mener at forholdet mellom tekst og diskurser er preget av en høy grad av hybriditet. Innenfor en kommunikativ begivenhet kan folk snakke ut fra kontrasterende diskurser. Samtaler kan dermed ikke ses som *direkte* uttrykk verken for en sosial struktur, en representert "virkelighet" eller en bestemt diskurs, og dette begrenser mulighetene for fortolkning og forklaring på det som skjer innenfor en

kommunikativ hendelse. Flere momenter spiller inn: Diskursive praksiser og kontekstuelle forhold bestemmer hva som er "lov" å si innenfor et diskursfelt, og motstridende diskurser eksistere side om side innenfor samme kunnskapsområde (Scollon og Scollon 2001). Det meste av hva deltagerne i en samtale tenker eller føler vil heller aldri bli verbalisert. Det finnes heller ingen åpenbar korrespondanse mellom det som blir sagt og det som faktisk blir ment, uansett hvor eksplisitt en person uttrykker seg (Garfinkel og Sacks 1970). Samtaledeltakere kan snakke ut fra ulike posisjoner, roller, perspektiver og diskursive felt ofte innenfor samme ytringsepisode eller samtalesekvens (Firth 1995, Scollon og Scollon 2001, Clark 1996). Vi alle er medlemmer i mange ulike diskursfelleskaper. Når teknologi tas i bruk, vil teknologien eller det læringsverktøyet som brukes også *i seg selv* vil kunne være med på å styre eller påvirke innholdet i diskursene (Manovich 2001, Nardi 1997). Disse faktorene utgjør *begrensinger* for hvilken informasjon som det er mulig å "hente ut av" diskursanalyse. Adam Jaworski og Nikolas Coupland (1999) sier i boka "Discourse Reader" (1999) at begrepet "diskurs" på mange måter er så abstrakt at det er vanskelig å lage empiriske prosedyrer for analyse. Man kan derfor ikke forvente at "en diskurs", eller et "diskursivt fellesskap" vil åpenbare seg direkte. Det å studere språk som diskurs innebærer derfor å ha bestemte *teoretiske og metodiske tilnærminger* som premisser når det gjelder å stille og svare på forskningsspørsmål og det å betrakte språk som "data". De teoretiske premissene blir det redegjort for i kapittel 2 og de metodiske i kapittel 3. De spesifikke forskningsspørsmålene som masteroppgaven tar sitt utgangspunkt i presenteres kort nedenfor.

1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

"Kunnskap og innsikt blir forstått som resultatet av en kontinuerlig forhandling om mening" (Wittek 2004:17).

Temaet i denne masteroppgaven er *samtaler* som tar sitt utspring i et teknologisk, video- og oppgavebasert læringsmaterieell (TFA). Læringsmateriellet ses som et

medierende¹⁷ verktøy for et kunnskaps-, erfarings- og vitensmessig innhold og slike diskursive praksiser som er knyttet til det spesialpedagogiske feltet.

Hovedproblemstillingen er: *Hvordan forhandler internasjonale masterstudenter i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo om kunnskap og mening i gruppesamtaler når et video- og oppgavebasert læringsmaterieell på cd-rom tas i bruk som læringsressurs, hva forhandles det om og hva kan forklare samhandlingsprosessen?*

Problemstillingen er dermed tredelt, der et bredt kunnskapsbegrep legges til grunn for forståelse. Med forhandling menes den måten samtaledeltakere sammen definerer sin samtalsituasjon og sitt fokus for samhandling, ut fra hva som er relevant innenfor samtalerammene.

Det handler spesifikt om det kontekstuell¹⁸ baserte forståelsesgrunnlaget som forhandles fram. Følgende forskningsspørsmål kan utledes fra problemstillingen: Hvorfor går det som det går i samhandlingsprosessene? Er det mulig å si noe om læringsmateriellets potensielle kraft og hvilken effekt bruken av det har i samtaleprosessen? Skjer det ”bevegelser og utvidelser” i diskursene gjennom etablering av felles forståelse? Spørsmålene gir et startpunkt for å utforske de samtalene som utgjør denne masteroppgavens empiri, og bærer samtidig med seg en form for evaluering av læringsmaterialet, både eksplisitt og implisitt. Med evaluering menes her en systematisk vurdering av hvordan noe skjer og å peke på mulige forklaringsvariable. Forskning som viser erfaringer med bruk av teknologi og samtale i utdanning kan gi noen referanser til hva som vurderes som godt eller dårlig innenfor nyere læringsteori, og slik kunnskap kan utgjøre en verdimeisig ”norm” for vurdering. Evalueringen er kombinert formativ¹⁹ og summativ²⁰, og i praksis vil den være nyttefokusert. Informasjonen kan bidra til videre produktutvikling av

¹⁷ Mediering er her synonymt med formidling.

¹⁸ Med kontekst forstås her ”*con texere*” som etymologisk betyr ”flette, veve sammen” altså alt som er vevd inn i samtalsituasjonene ut fra de premisser som er lagt; gjennom språklig og diskursiv praksis, også på et samfunnsmessig plan. (Se Kontekst 2007 i Caplex).

¹⁹ Formativ evaluering vil si at evalueringsarbeidet tjener som en feedback til utviklingsprosjektet i gjennomførings- og iverksettingsfasen, for at forskere skal forstå og forbedre det som foregår i praksis.

²⁰ Summativ evaluering er en for form for sluttevaluering. Tilnærmingen er oppsummerende og mest opptatt av å vurdere resultatet av et prosjekt og hva som førte til resultatet. I konstruktivistisk forstand dreier det seg om å se helheter.

læringsmaterialet, og i et større perspektiv kan forbedring av læringsmateriell føre til utvikling i lærerutdanning for en inkluderende skole i globalregion Sør. Hvordan oppgavestoffet rent praktisk blir ordnet videre gjennom framstillingen vises nedenfor i en kort oversikt over oppgavens struktur.

1.5 Oppgavens struktur: Leserveiledning

Kapittel 1 skisserer masteroppgavens tematiske bakgrunn, formål og premisser. Siden diskursanalyse er et relativt nytt fenomen i spesialpedagogisk forskning, er det vektlagt en omfattende begrepsavklaring. *Kapittel 2* gir en teoretisk forståelsesramme for studieområdet. Kapitlet redegjør for slike språkperspektiver som ligger som teoretisk bakgrunn for diskursanalyse. *Kapittel 3* gir kunnskaper om undersøkelsens design og metodevalg. Her redegjøres for metodiske aspekter ved diskursanalyse. Kapitlet gjennomgår kort prosessen med analyse av data, undersøkelsens kredibilitet og etiske overveielser. *Kapittel 4* presenterer empirien som masteroppgaven bygger på. Her vises diskursanalysens tre analysenivåer med beskrivelse, fortolkning og forklaring av det empiriske grunnlaget. *Kapittel 5* oppsummerer og konkluderer. Det gis her en evaluering og en metarefleksjon over egen undersøkelse. Avslutningsvis peker kapitlet på nye mulige forskningsspørsmål.

Oppsummering

Samtale og teknologi har fått økt fokus i utdanning de siste tiår. Masteroppgaven omhandler forhandling om kunnskap og mening i samtaler om synshemming og inkludering i spesialpedagogisk utdanning, med videobasert læringsmateriell som læringsressurs. Tilnærmingen er diskursanalytisk. En teoretisk forståelsesramme for studieområdet utdypes i neste kapittel, der særskilt fokus vil være diskursanalysens grunnlagsforståelser fundert i sosialkonstruktivisme og språkfilosofi.

2. Teori: Bakgrunn for diskursanalyse

“Constructing language as discourse involves orientating to language as a form of social action, as a functioning form of social action embedded in the totality of social processes.”(Jaworski og Coupland 1999:47)

Dette kapitlet gir en teoretisk forståelsesramme for studieområdet. Kapitlet redegjør for slike språkperspektiver som ligger som teoretisk bakgrunn for diskursanalyse. Språk og samtale belyses i et sosiokulturelt fundert perspektiv. Kapitlet presenterer også forskning og erfaringer med bruk av samtale og teknologi i utdanning.

2.1 Diskursanalyse som teoretisk disiplin

Diskursanalyse som disiplin er som en trestamme som har fått innpodet mange grener. De ulike grenene kan ha litt ulik blomstring, men har likevel felles røtter. Ordet diskursanalyse viser altså ikke til en samlende teori, ”men en række tværfagelige og multidisciplinære tilgange” sier Marianne Winther Jørgensen og Louise Phillips (1999:9). Det finnes ikke noen enhetlig måte å gjennomføre en diskursanalyse på. Vi finner derfor ulike retninger som *samtaleanalyse* ("Conversation Analysis" (CA), se Schlegoff 1999, Schlegoff og Sacks 1999), *foucauldiansk diskursanalyse* ("diskursarkeologi" og genealogisk analyse, se Michel Foucault 2006, 1972, 1970), *diskursiv psykologi* (se Potter 1996), *interaksjonell sociolingvistikk* (se Goffman 1959, 1999, Gumperz 1999) og *kritisk diskursanalyse* (Critical Discourse Analysis (CDA), se Fairclough 1995, 1999, Van Dijk 2001). Her følger en meget kort gjennomgang av CA og CDA, siden disse er mest relevante for oppgavens tilnærming.

Samtaleanalyse (CA) tar sitt utgangspunkt i etnometodologi²¹; som innebærer å

²¹ Etnometodologi er en sosiologisk teori som handler om å forstå hvordan mennesker gjennom daglig samvirke organiserer og forstår den sosiale verden. Termen og teorien ble lansert på 1960-tallet av Harold Garfinkel (Jaworski og Coupland 1999). Sosial orden konstitueres i følge Garfinkel av samtaledeltakerne i settingen. Se også note 7 s. 10.

studere hva sosiale aktører ”gjør” i interaksjon og hva de ”vet” om interaksjonen (Jaworski og Coupland 1999). Sosial struktur er en form for orden, og denne konstitueres delvis gjennom samtaler, som i seg selv også er ordnet (Jaworski og Coupland 1999). CA peker på at sosial interaksjon er en funksjon av sosiale strukturer og sosiale institusjoner. Ut fra dette blir språket sett på som en form for sosial handling sett i lys av *samtale-i-interaksjon*. Målet med samtaleanalyse (CA) er å avdekke tausede forutsetninger, sosiolingvistiske kompetanser og underliggende samtalestrukturer som ligger bak produksjon og fortolkning av samtalesekvenser (Jaworski og Coupland 1999). Det var Harvey Sacks og Emmanuel Schlegoff som på 1960-tallet begynte å studere samtaler (Jaworski og Coupland 1999). Målet var å gjøre sosial handling synlig og tilgjengelig for analyse. CA tar utgangspunkt i at samtaler som sosiale handlinger blir styrt av en rekke grunnleggende prinsipper om samtaledesign²²; for eksempel *turtaking*, *sekvensering* og *reparering* (Jaworski og Coupland 1999). CA er blitt kritisert for ikke å ta hensyn til kulturell og historisk kontekst og maktperspektiver i samtaleinteraksjonene (Jaworski og Coupland 1999).

Kritisk diskursanalyse innebærer en analytisk utforsking av ideologiske kategorier og roller ut fra maktperspektiver (Jørgensen og Phillips 2006). I dette ligger forståelsen av at diskurser i seg selv er *konstruerte* (Jaworski og Coupland 1999). Hvis man utfordrer diskursene, vil man trolig finne alternative forståelsesmåter. I dette ligger en grunnforståelse av at sosiale praksiser, kommunikative hendelser og tekster utgår fra og blir ideologisk formet av maktreelasjoner. Målet med kritisk diskursanalyse er i følge Fairclough (1995) en utforsking av relasjoner mellom diskurs og samfunn som kan bidra til språkbevissthet. Forskere innenfor kritisk diskursanalyse har ofte et mål om å endre sosial praksis (van Dijk 1998, 2001, Fairclough 1995). CDA er dermed ikke politisk nøytral (Jørgensen og Phillips 2006). Dette utgjør det ”kritiske” perspektivet: ”Kritikken skal avsløre den rolle, som en diskursiv praksis spiller i opretholdelsen af ulige magtforhold”, sier Jørgensen og Phillips (2006:76). Den

²² Se nedenfor i kapittel 2.2.2 for en nærmere gjennomgang av samtaleprinsippene.

underliggende premissen er at endring i diskursiv praksis skjer når diskursive elementer artikuleres på nye måter (Jørgensen og Phillips 2006). Kritisk diskursanalyse befatter seg ofte med ideologiske strukturer som rammeverk for den sosiale konstruksjonen av virkelighet; det vil si at den ofte tar opp forhold relatert til bl.a. kjønn, etnisitet, disabilitet og sosial klasse, og ”oss-og-andre” tenkning. I følge Fairclough (1995:221) har diskursanalytikere en viktig rolle overfor utdanningssystemer fordi de kan tilby en *kritisk språkbevissthet* (”critical language awareness”) som kan gi refleksive analyser av utdanningsprosesser. CDA er selv blitt kritisert for en implisitt ”skjevhet” på grunn av sine normative grunnlagsforståelser (Jaworski og Coupland 1999). Uansett teoretisk tilnærming krever diskursanalyse at man har visse grunnlagsforståelser om språk og sosial samhandling, som vil presenteres i neste del av framstillingen.

2.2 Grunnlagsforståelser for diskursanalyse: Språk i felles samhandling

Tilnærmingene til diskursanalyse forutsetter at vår tilgang til virkeligheten alltid går gjennom språket. Språket brukes i både indre og ytre tankemessige samspillsprosesser og mennesket har medfødte ressurser for språklig og sosial samhandling med omverden (Bruner og al 1966, Vygotsky 1978, Wertsch 1998, Per Linell 1998, Säljö 2006). Språket er ikke en ren avspeiling av en objektiv verden, men konstituerer verden for oss som et formidlingsredskap for handling, samhandling og læring. Interaksjon er mulig fordi interaksjonspartnerne deler kommunikativ kompetanse; kunnskap om språk, språkelementer og språkstruktur, talehandlingsmønstre, kulturelle språknormer og forventninger (Scollon og Scollon 2001).

Samtaledeltakerne er medlemmer i mange ulike diskurser, og alle kommunikasjonssituasjoner kan sies å være multidiskursive (Scollon og Scollon 2001:275). Alle handlinger innebærer posisjonering av en selv og andre og dette produserer sosialisering også til diskursive felt. I et slikt perspektiv konstruerer

individer delt mening og kunnskap gjennom språket i lærende praksisfellesskaper (Lave og Wenger 1991, Edwards og Potter 1992, Säljö 2006) og dialog (Bakhtin 1991, Edwards og Mercer 1987). Læringsprosesser konstitueres gjennom dialogiske, kommunikative og diskursive aktiviteter (Bakhtin 1991, Rommetveit 1992, Edwards 1997, Dysthe 1996). Kommunikasjon; av det latinske *communicare*; er nettopp ”å gjøre felles” både språk og handlinger (Svennevig 2001:45, ”to make common” Clark 1996:153). I en kommunikativ aktivitet ser aktørene seg selv derfor som deltakere i fellesskap der man har felles referansepunkter. Lucy Suchman (1987/1994) sier: ”...(…) who talks and what gets talked about is decided then and there, by the participants in the conversation, through their collaborative construction of the conversations course”. Mening blir til i et samspill. En forståelse av samspillet kan vi få gjennom å se på to forståelsesmåter som diskursanalyse hviler på: sosialkonstruktivisme og språkfilosofi.

2.2.1 Sosialkonstruktivisme og språkfilosofi: Språk som samhandling og forhandling

Diskursanalyse som teori trekker veksler på sosialkonstruktivistisk og språkfilosofisk tenkning (Jørgensen og Phillips 2006). Sosialkonstruktivisme er ingen enhetlig teori, men en fellesbetegnelse for en rekke nyere teorier. I følge Dorte Marie Søndergaard (1996:15) dreier sosialkonstruktivisme seg om ”...oppgøret med realismen og essentialismen, oppgøret med de modernistiske videnskabsidealer, og om pointeringen av den sociale virkelighed som konstrueret af mennesker”. Sosialkonstruktivistene velger å studere individet i en sosial kontekst, og ser på samarbeidet mellom individer som en ressurs for læring. Sosiale og kognitive prosesser forstås som gjensidig konstituerende (Dysthe 1999, Ludvigsen og Østerud 2000), og tenkning og kunnskap er derfor distribuert og situert mellom mennesker, verktøy, teknologier og *semiotiske ressurser* (Cole, 1996, Säljö, 2000). Med semiotiske ressurser introduseres ”det å finne mening” i tale, og dermed også *talehandlingsteori*, som ligger til den pragmatiske delen av språkfilosofien.

Språkfilosofien er opptatt av hverdagsspråket, slik det fremstår blant annet gjennom

talehandlinger (Austin 1962) og *implikatur*²³ (Grice 1999). John L. Austin (1962) introduserte teorien om at språklige ytringer er handlinger som forteller hva folk ”gjør med ord”. Talehandlingsteorien ser på språk som praksis, der ytringer impliserer en handling som har ulike funksjoner avhengig av samtalem sammenhenger. Funksjonene kan være beskrivelser, narrativer, argumenter, påstander, befalinger og spørsmål. De kan være uttrykte eller skjulte. For å se hva ytringer betyr, mener Grice at vi må se *forbi* hva folk faktisk sier (Clark 1996:140ff) og rette oppmerksomheten mot implisitte forståelser om mening og kontekst (Grice 1999, i Jaworski og Coupland 1999). Disse slutningene som samtaledeltakerne trekker, kaller Grice for *implikatur*. En ytring som: ”Kan du se hit” kan for eksempel være enten en befaling, en oppfordring eller et spørsmål om sanse- eller bevegelsesevne, avhengig av situasjon og kontekst. Gjennom talehandlinger blir samtaledeltakere tildelt ulike rettigheter og forpliktelser, og en viktig oppgave i løpet av en samtale er å skaffe bevis på at intersubjektiviteten som etableres er *valid* i situasjonen (Per Linell 1998). Slik validering betyr i følge Herbert Paul Grice (1999) at den som *utsier en ytring* må legitimere det som sies som ”sant”, vedkommende må være ”klar” i talen, og det som sies må være relevant. Den som *lytter* har ansvar for å være oppmerksom og ta ytringen på alvor. Grice (1999) hevder at kommunikasjonen i samtaler er basert på samarbeid om felles mål. Han sier: ”Utform ditt bidrag til samtalen slik som det er påkrevd på det enkelte stadium ut fra det aksepterte formålet eller retningen med den språklige utvekslingen du er engasjert i” (Grice 1989:26 gjengitt i Svennevig 2001, og i Clark 1996:140). Språklig samhandling forstås innenfor dette språkfilosofiske rammeverket som aktive prosesser som også innvirker på hvordan vi reflekterer og hvordan vi forhandler om å finne mening og forsøker å danne felles forståelsesplattformer, eller det man kan kalle deltakernes gjensidige bakgrunnskunnskap i samtaler. Fordi man ser ting fra ulike ståsted vil man antakelig aldri oppnå mer enn en *delvis forståelse*. En som har utforsket nettopp felles meningsdannelse er psykologen og språkforskeren Herbert Clark. I boka ”Using

²³ Med implikatur menes meningsslutninger; dvs den informasjon om mening som en ytring gir uten at det er eksplisitt sagt. Det eksisterer forskjellige meningsnivåer i språket (Grice 1999).

Language” fra 1996 trekker han veksler på sosiale og kognitive teorier innenfor diskurs, dialog og sosial interaksjon. Clark hevder at språk er felles handling, der aktiviteten er å *koordinere* handlingen. Talere og lyttere koordinerer produksjon og tolkning av kommunikative handlinger gjennom en mediering av *signaler*. Signalene defineres av konvensjoner, samtidig som de springer ut av gjensidig bakgrunnsforståelse. Samtaledeltakere akkumulerer slik forståelse som beveger deltakerne fra ett stadium i samtalen til det neste. På ytringsnivået er felles signalhandling til stede først i en *presentasjonsfase* der initiativtakeren gir sitt bidrag, deretter i en *aksepteringsfase* hvor de andre deltakerne indikerer i hvilken grad de forstår og aksepterer bidraget. ”Common ground” kan i følge Clark defineres som summen av samtaledeltakeres ”...mutual, common or joint knowledge, beliefs, and suppositions” (Clark 1996:93). Slik felles bakgrunnskunnskap omfatter i følge Clark tre representasjoner: *selvbevissthet*, *delt basis* for grunnlagsforståelse, og at alle deltakerne har felles *informasjon*. Informasjon er her et begrep som omfatter *tro*, *kunnen* og *bevissthet*. Som samtaledeltakere *antar vi at andre deler denne med oss* i den gitte sammenhengen (Clark 1996). Dette kan knyttes til språk- og kulturkompetanse som implisitt forstått ”taus” kunnskap (Polyani 1966). Gjensidig bakgrunnsforståelse har to hoved-komponenter: 1) delt kunnskap, viten og antakelser og 2) felles opplevelse i interaksjonen. Dette gjelder for både personlig og kulturell ”common ground”. Den kulturelle forståelsen kan omfatte *delt ekspertise* innenfor et kunnskaps- eller samfunnsfelt, mens den personlige dreier seg om *felles perseptuelle erfaringer* - som for eksempel det å se på en video sammen - eller *felles handlinger* - som for eksempel det å snakke sammen om ”det sette” (Clark 1996). Det dreier seg da om *samtale som kollektiv forhandlingsprosess*.

2.2.2 Samtale som kollektiv prosess og koordinering

Herbert Clark (1996) definerer en *samtale* som en kollektiv prosess hvor deltakerne veksler mellom aktiviteter, handlinger, roller, mål og perspektiver, og der mening vokser fram gjennom koordinering av felles forventninger. Koordineringen gjelder både samtalens innhold og prosess (Clark 1996:90ff). Som prosess er samtalen

sammensatt av ytringer og episoder, samtaleturner og sekvenser med spørsmål og svar (Clark 1996:318). Dette kan settes opp i et teoretisk rammeverk som omfatter *samtaleturner, turdesign og sekvensorganisering*. Språkforskeren Per Linell definerer en *samtale* som den sammenhengende perioden der en taler har ordet (Per Linell 1998). Det som gjøres i samhandlingen enten verbalt eller nonverbalt, kaller Linell for turens *bidrag*. I turdesignet inngår syntaktiske og grammatiske trekk, setningsprosodi, blikkretning, gester og kroppspositur, men også pauser, stillhet og minimale responser i samtalesekvensene virker inn i et komplekst samtalsystem. Man snakker også om slike turvekslinger der det kan være vanskelig å bedømme hvem som okkuperer ”gulvet” (”floors”, Per Linell 1998:145).

Sekvensorganisering viser til at ytringer konstrueres i relasjon til foregående ytringer og skaper forventning til neste ytring (Per Linell 1998). Den som taler ”eier” samtaleturen, og når turen er ferdig kan skifte av taler skje. Tilhørerne må følge aktivt med for å se turvekslingspunkter. Det gis både verbale og nonverbale signaler for å bestemme når turen er avsluttet. En sekvens begynner når noen tar et initiativ til en handling eller tema som blir fulgt opp av de andre, og slutter når ingen lenger responderer på foregående ytring (Per Linell 1998). *Reparasjon* (”repair”) er en talehandling der samtaledeltakeren lokaliserer og omskriver en tidligere informasjonsenhet, slik at fokus går bakover til det som tidligere er sagt, før taleren går til neste informasjonsenhet i samtalesekvensen. Samtalens temaer utvikles fra ytring til ytring i en kontinuerlig interaksjon mellom samtaledeltakerne (Per Linell 1998). *Samtalesystemet* som helhet bygger på en implisitt forståelse av relevans, konvensjonalitet og kontekstmodeller, ut fra en grunnleggende antakelse av at samtalepartneren er samarbeidsvillig og interessert i samtalen. Samtaleprosessen bygger på deltakernes forforståelser, sosial og kulturell kunnskap om og i kontekstuelle og konvensjonelt bestemte sammenhenger, eller det som vi med enklere ord kan kalle ”gjensidig bakgrunnskunnskap” (Svennevig 2001:53ff).

Kommunikasjonsforsker Adam Kendon (2004) viser til Erving Goffmans bok ”Frame Analysis” fra 1974, som sier at samtaler gjerne følger *hovedspor* innenfor en samtaleberetning eller ”story-line”. Det vil alltid være sidespor i samtalen som består

av handlinger som ikke regnes som relevante. Denne vekslingen av *hva man gir oppmerksomhet* i samtalen, og hva ikke, er en nødvendig del av og forutsetning for "the process by which participants negotiate the working consensus of the interaction" sier Kendon (2004:370). Samtaleprosessen forutsetter fortolkning; fordi språket aldri fullt ut kan uttrykke meninger og alltid rommer flere betydninger, både indre og ytre²⁴. Samtaler er fragmentariske både med hensyn til tematikk, til forståelse og med hensyn til kontekst (Per Linell 1998). I samtalen har samtaledeltakerne ulike roller; som taler, direkte adressat, indirekte adressat eller påhører, og dette påvirker hvordan man forholder seg til det som blir sagt (P Linell og Gustavsson 1987, Per Linell 1998). Selv lytteren har en aktiv medvirkning i samtalen og virker som en "tilbakemelding" (Per Linell 1998:104). Dette gjelder for eksempel lytter-respons atferd. Slik respons kan være non-verbal eller gestuell; f.eks hodenikking og mimikk. eller slike korte verbal-responser som en lytter bruker mens andre snakker: "hmm, ok, yeah, oh, wow" på engelsk ("backchanneling", Fairclough 1995:100, "tilbakemeldingssignaler", Svennevig 2001:76). Hvem taleren retter seg mot kan endres underveis i en ytringssituasjon, men ofte retter taleren seg til forrige taler, og dette legger opp til at denne igjen tar neste tur (Per Linell 1998). I en gruppesamtale med flere deltakere fører dette ofte til at diskursen splittes opp. Dette viser seg for eksempel ved at to og to beholder ordet gjennom sekvenser, mens de øvrige deltakerne har lytterresponsroller ("dyadic stretches" i Per Linell 1998:105). Denne måten å se på samtale på har sine røtter *dialogisk kommunikasjonsteori* (Per Linell 1998).

2.2.3 Samtale i et dialogisk perspektiv: adressivitet og responsivitet

I sin etymologiske betydning betyr begrepet dialog "gjennom ordet" (av gresk *dia* og

²⁴ Ytre tvetydighet skyldes at vi må fortolke innenfor kontekst; dvs kunnskap knyttet til handlinger og situasjoner og til identiteter og relasjoner. Indre tvetydighet dreier seg om hvordan språklige ytringer er satt sammen av mindre deler i en helhet, og hvordan vi som samtaledeltakere både forstår og signalerer dette til hverandre (Scollon og Scollon 2001:60).

logos)²⁵. Logos har imidlertid også betydningene *tale, fortelling, forståelse og fornuft* (Jordheim 2001:12ff). Vi kan da si at en dialog er en samtaleinteraksjon mellom to eller flere personer der deltakerne utveksler og forhandler om kontekstbasert mening og forståelse gjennom språk eller symboler (Per Linell 1998). *Dialogismen* ble utformet av den sovjetrussiske litteraturviteren Mikhail Bakhtin (se Bakhtin 1981, 1984, 1991). For Bakhtin er alle kommunikative ytringer dialogiske, og de forholder seg responsivt til andre tekster eller ytringer. Dette kalles intertekstualitet²⁶; og betyr at samtalens ytringer viser til og tar opp i seg ulike ”stemmer” fra tidligere ytringer og sammenhenger (Clark 1996, Kristeva 1986). Per Linell (1998) hevder at den tenkte mottakeren (adressaten) alltid er til stede i utformingen av en ytring, og taleren må tilpasse ytringen til adressatens antatte bakgrunn, interesser og informasjonsbehov. Man snakker da om en ytrings *adressivitet*; den tar visse antakelser for gitt. Taleren kan sjelden vite om antakelsene stemmer, men må likevel forholde seg til lytterens forståelse av mening og respons. Lytteren blir på denne måten en virtuell ”medforfatter”. Det tenkte publikum vil kunne være viktig del av en slik ”andreorientering”. Ytringer kan derfor ha det Linell kaller ”split addressivity” (Per Linell 1998:106). For eksempel vil en deltaker i en TV- debatt forholde seg til studiodebattantene, de som sitter i salen og hører på og de som sitter i stua hjemme og ser på. I denne masteroppgavens undersøkelse vil for eksempel deltakerne vite at de blir videofilmet og formålet med filmingen. De vil rette sine ytringer mot hverandre, men også mot fotografen og de som kan tenkes å komme til å se på filmen senere.

I følge Anthony Giddens reproducerer menneskene kontinuerlig sosiale strukturer – normer, makt, diskurser og mening – i sin kommunikasjon og interaksjon (Giddens 1984, 1991). Når vi tar del i sosiale praksiser lærer vi å ta i bruk tanker, forestillinger, kunnskaper og diskurser knyttet til disse praksisene (Lave og Wenger

²⁵ (Dialog se for eksempel Caplex) nettleksikon, se kildeliste.

²⁶ Intertekstualitetsbegrepet ble introdusert av Julie Kristeva (1986) og viser til at alle tekster bygger på andre tekster.

1991). Deltakelsen innebærer at man lærer hvordan aktiviteter er organisert i situasjoner²⁷ og hvordan de er relatert til omgivelsene. Kunnskap, læring og meningsdannelse blir primært antatt konstruert gjennom samhandling, selv om også kognitive prosesser er en del av læringsgrunnlaget (Cole 1996, Säljö 2006).

”Gjennom at vi aktivt setter ord på vår tenkning og stiller oss åpne for den meningen som skapes mellom mennesker gjennom dialogen, skjer det en *omforming* fra sosial samhandling til våre egne kunnskapskonstruksjoner” sier Line Wittek (2004:137) om slike prosesser. Dette peker mot det pragmatiske aspektet ved meningsdannelse og læring.

2.2.4 Samtale som pragmatisk meningsdannelse og læring

Læring kan forstås som økende grad av mestring av verktøy, aktiviteter, handlinger og språklige diskurser innenfor *deltakende praksisfellesskap* (Per Linell 1994, Cole 1996). Situasjonskonteksten forankrer diskurser i sosiokulturell kontekst og er et resultat av deltakernes felles konstruksjon og forståelse av situasjonen (Per Linell 1998). Ytringene er *situert* i aktiviteten og konteksten. Kontekst er mer enn situasjonskonteksten der ting blir sagt og gjort. Kontekst er forståelse og meningsfellesskap, delte diskurser og kommunikasjon som felles samarbeidsprosjekt. Hver eneste språklige samhandling med andre kan derfor ses som et kulturelt uttrykk (Wittek 2004), og kultur er viten. ”Culture is not a set of responses to be mastered, but a way of knowing, of constructing the world and others” sier Jerome Bruner (1993:516). I dette ligger en sosialkonstruktivistisk forståelse av sammenhengen mellom kultur og språk. Både språkhandling og meningsslutninger kan være tvetydige. Jenny Thomas (1995 gjengitt i Jaworski og Coupland 1999) hevder at man kan skille mellom tre typer mening i en ytring; *abstrakt mening* gitt ut fra

²⁷ I boka ”Experience and Education” fra 1938 fremsatte John Dewey den såkalte relasjonelle kognisjonsteori. For Dewey er erfaring uløselig knyttet til situasjon (s. 66): “For we never experience nor form judgments about objects and events in isolation, but only in connection with a contextual whole. This latter is what is called a ‘situation’”. Med denne uttalelsen foregriper Dewey teorien om *situert aktivitet* eller *situert kognisjon* (Cole, 1996).

begrepsnivå, *kontekstuell mening* gitt ut fra situasjonsnivå og *ytringens kraft*²⁸, som er talerens intensjon bak ytringen. Deltakerne må veksle mellom fokus på og forståelse av disse nivåene i mening, og dette skjer i en kompleks prosess (jf også Mantovani 1996, se punkt 2.2.5 under). For å mestre samtaleprosesser bygger deltakerne på forhåndskunnskap om det språket andre bruker, den kunnskapen de har om verden, og det de vanligvis kan forvente av samtaler. Ved å sette ord på den forståelsen som man til en hver tid danner seg, blir ordene, tankene eller diskursene man presenterer utsatt for alternative forståelsesmåter. Samtale kan dermed ses på som en *produktiv* måte å komme til forståelse på; det å komme til kunnskap gjennom en form for *utforsking* (Mercer og Wegerif 1999). Konfrontasjoner og forhandlinger om mening kan skape bevissthet omkring ideologiske virkninger (Fairclough 1992a gjengitt i Jørgensen og Phillips 2006) og kan føre til endringer i sosial praksis. I samtaler kan vi innenfor et felles handlingsrom komme til å forløse tanker og innsikter hos hverandre som ikke hadde skjedd i individuelle settinger. Dette er en form for læring. ”Læring vokser ut av dialogisk utveksling” sier Line Wittek (2004:135).

Samtalene i denne masteroppgavens empiri kan forstås både som læringsdialoger mellom enkeltpersoner i en ”der og da”- situasjon, samtidig som samtalene også inngår som ytringer i mer overordnede dialoger og diskurser som finnes og skapes i både utdanningsinstitusjonen og i samfunnet utenfor, der også globale perspektiver og strømninger virker inn. Læringen omfatter både intuitiv og erfaringsbasert viten; dvs. også ”taus” og skjønns- og refleksjonspreget kunnskap som knyttes til den sosiale konteksten (Säljö 2001:13). Fra Lev Vygotsky (2002a:19) kjenner vi vektleggingen på at menneske, tenkning og språk blir formet av den kulturen, tidsepoken og samfunnet en deltar i. Mercer og Wegerif (1999) går videre fra Vygotsky ser på språk og felles aktivitet som vesentlige mønstre i *samhandlingsprosesser*. Her står mediering (formidling) sentralt. Fysiske, intellektuelle og språklige redskaper medierer virkeligheten (Säljö, 2001). Derfor er

²⁸ Teorien om ytringens kraft er hentet fra Austin (1962), og dreier seg om talerens intensjonalitet.

verktøy²⁹ av spesiell interesse i studier av samspillet mellom individet og omgivelsene (Vygotsky 1978, Engeström 1987, Wertsch 1990). Kulturpsykologen Michael Cole (1996) mener at tenkning blir formet av den sosiale praksisen som verktøyet tas i bruk innenfor, og at artefakter³⁰ bærer med seg meninger som konstitueres og rekonstitueres gjennom måten de brukes på i ulike sammenhenger. Menneskelige kunnskaper og innsikter, konvensjoner og begreper er bygd inn i dem og blir noe vi samspiller med (Rommetveit 1996, Lauvås og Handal 1990, Mercer og Wegerif 1999). Som artefakt kan læringsteknologi bidra til å skape nye samhandlingsmuligheter og kommunikasjonsformer, og kan bidra til å endre både diskurser og diskursive praksiser. Dette kan illustreres i en modell laget av Guiseppe Mantovani (1996) som tar opp bruk av verktøy i kontekst.

2.2.5 Mantovanis modell: Bruk av verktøy i sosial kontekst

Sosialpsykologen Guiseppe Mantovani (1996) har studert interaksjon mellom sosiale aktører og teknologiske artefakter i daglige arbeidssituasjoner og dagligliv. Han mener at det eksisterer et gjensidig avhengighetsforhold mellom menneskers interaksjon med artefakter i lokale situasjoner, fortolkningen av situasjonene og konstruksjonen av sosial kontekst (se figur 1 i vedlegg 2). Som individer er vi innvevd i sosiokulturell historie, men også i diskurser, diskursive praksiser og i en sosial orden. Det sosiokulturelle virkefeltet som vi beveger oss i blir slik en usynlig del av oss og omgivelsene våre, analogt med luften vi puster inn til daglig (Mantovani 2001). Ut fra dette skaper individet sin identitet og selvilde, samt verdier, normer og holdninger. Mantovanis modell (1996:56ff) viser derfor tre nivåer:

²⁹ Med redskap eller verktøy menes her de ressursene, både språklige, intellektuelle og fysiske, som vi har tilgang til, og som vi bruker i interaksjon med verden omkring oss.

³⁰ (Artefakt av lat. ars=kunst og facere=gjøre, lage) et kunstprodukt, noe som ikke er frambrakt i naturen, men laget av mennesker.

Nivå 1) *Konstruksjon av sosial kontekst* skjer ut fra tradisjon, handling og struktur, nivå 2) *Tolking av situasjoner* skjer ut fra muligheter, interesser og mål og nivå 3) *Lokal interaksjon* med omgivelsene skjer i samspill mellom bruker, oppgave og verktøy. I situasjoner der deltakere interagerer med sine omgivelser, er utfallet bestemt dels ovenfra fra den kulturelle samfunnsmessige konteksten som omgir situasjonen, dels nedenfra fra den lokale interaksjonen. *Hva* det for eksempel snakkes om innenfor en situasjonskontekst (samtaleinteraksjonen på nivå 3) avhenger derfor av de andre to nivåene i modellen. Fortolkningen av ytringer i situasjonskontekst avhenger av deltakernes interesser, mål og muligheter, men også av sosial struktur og handlingsmuligheter i forhold til kulturelle og sosialt bestemte tradisjoner og diskurser. Verktøyenes design innvirker på det lokale nivået, og når verktøyet eller oppgavene og situasjonskontekstene endres, vil samtaledeltakernes ytringer i samtaleinteraksjonene også bli forskjellige. Mantovanis modell (1996) innebærer en innsnevring av en kompleks virkelighet, men er nyttig for å strukturere tanken. Modellen bidrar til å utfylle Norman Faircloughs (1995:97, 98ff) diskursanalytiske metode for tekstanalyse (se kap 4 og vedlegg 3, figur 2), der tekst, situasjonskontekst og samfunnskontekst inngår i en tre-dimensjonal forståelsesramme for masteroppgavens empiriske del. Den kan også fungere som forståelsesmodell for bruk av teknologisk læringsmateriell som verktøy i utdanning, som neste del av framstillingen vil si noe om.

2.3 Teknologisk læringsdesign i utdanning

De teknologiske læringsressursene som er utviklet og tatt i bruk i høyere utdanning i dag er svært ulike, fra helt enkle audiovisuelle hjelpemidler og "powerpoints" til svært utviklede datastøttede læringssystemer som tar i bruk internett, e-mail, videokonferanser og on-linereressurser av ulike slag; som for eksempel databaser, læringsplattformer og lignende³¹. De siste omtales gjerne under paraplybegrepet

³¹ For eksempel læringsteknologiene bak akronymene CAI, CBL, CSCL, CSILE (Koschman 1996), DoCta (Wasson og

”datastøttet samarbeidslæring” (CSCL) (Dysthe 2003). Selv om læringsteknologiene er mangeartede både når det gjelder innhold og utforming, har de gjerne noen felles perspektiver på læring. Det hevdes at kontekstuell læring gir bedre og mer varig læringseffekt enn abstrakt læring (Mantovani 1996:101, Rogoff 1990). Innenfor teknologiske *læringsdesign* vektlegges det derfor at læringsaktiviteter skal skje i kontekst, gjennom samhandlinger som krever samarbeid og refleksjon (Pea 1996, 1992b, Ludvigsen og Hoel 2002a). Kontekstperspektivet innebærer to viktige forhold: 1) at de sosiale, interpersonlige og kulturelle omgivelsene der læring skjer påvirker både læringsprosess og læringsutbytte, og 2) at ferdigheter, læringsstrategier og prosesser knyttes tett opp mot den umiddelbare sosiale, praktiske situasjons- og læringskonteksten. Dette læringsperspektivet har medført fokus på blant annet samarbeidende arbeidsformer (Ludvigsen og Østerud 2000), problem-, dilemma- og casebasert læringsmetodikk (Bruffee 1993, Koschman 1996, Ludvigsen og Østerud 2000, Dysthe 2003, Pettersen 1997) og vektlegging av refleksjon og utvikling av metakognitiv, ”transformativ” kompetanse (Boud m.fl. 1985, Boud og Feletti 1997, Lambert og Willams 1999, Schön 1983, Pea 1996), og bruk av teknologiske redskaper i undervisningen på ulike måter (Scardamalia og Bereiter 1994, Nardi 1997). Felles for disse læringsteknologiene er at de tillater deltakerne å bruke flere modaliteter og representasjonsformer som man mener leder til begrepsendringer og kunnskaps- og meningsutvidelser og konstruksjon av ny forståelse (Pea 1993). I læringsteoretisk forstand begrunnes slike læringsdesign med at teknologien kan fungere som et ”støttestillas” for læring (Vygotsky 1978, Bruner 1996/97) slik at studentene kan overskride sin egen kognitive kapasitet (Alant m.fl. 2003, Ludvigsen og Hoel 2002a). Utdanningspsykologen Gavriel Salomon (1992) sier at computerteknologien realiserer et viktig potensial i å gjøre læring om fra en assimilasjonsprosess til en aktiv konstruksjonsprosess. Den russiske psykologen Lev Vygotsky er kjent for begrepet “zone of proximal development” (Vygotsky 1978). I dette begrepet ligger en forståelse av at mennesker kan lære konsepter som de ikke

kan forstå på egenhånd med hjelp fra andre mennesker. Denne forståelsen er innenfor et samhandlingsperspektiv mellom "maskin-og-menneske" også blitt knyttet til en oppfatning av læringsteknologi som en form for "agent" på lik linje med menneskelige aktører (Latour 1999)³². Med agens menes her "the capability to make a difference" (Giddens 1984:14). Det som er nevnt over kan sies også å kunne anvendes på en analog måte for det audiovisuelle læringsmaterialet (TFA) som tas i bruk masteroppgavens undersøkelse. Selv om TFA-materialet ikke kan regnes som del av selve computerteknologien, er det likevel bærer av noen av de samme særtrekk som slik teknologi har. Læringsmaterialets læringsdesign vil kunne kontekstualisere diskurser på to måter: 1) gjennom kommunikativ interaksjon: for eksempel gjennom å "fortelle historier" og 2) gjennom utvelgelse av måter å realisere den kommunikative interaksjonen i gitte "scenarier" på (Kress og van Leeuwen 2001:119). Dette kan vi si er en "visuell realisering" av fagspesifikke og andre diskurser, som kanskje kan gjenspeiles i slike samtaler der læringsmiddelet tas i bruk. Dette utgjør et rasjonale for samtaler med teknologi som undersøkelsesobjekt.

Oppsummering

Kapitlet har redegjort for språkperspektiver som ligger til grunn for diskursanalyse. Samtale er sett på som samhandling og forhandling, som kollektiv prosess i sosial kontekst, ut fra et dialogismeperspektiv og som pragmatisk meningsdannelse. Teknologisk læringsdesign i utdanning er sett i lys av en modell over bruk av verktøy i sosial kontekst. Dette aspektet gir et rasjonale for studier av samtaler med teknologisk læringsmateriell. Når læringsmateriell implementeres vil det trolig ha en potensiell læringseffekt på de som bruker det som kanskje kan gjenfinnes, gjenspeiles eller realiseres i diskursene i den praktiske samhandlingssituasjonen. Hvordan dette kan undersøkes og studeres bringer oss til de *metodiske aspektene* som ligger til grunn for masteroppgaven.

³² Dette hører til teorier knyttet til aktør-nettverk og menneske-maskin interaksjon, og kan settes under diskusjon.

3. Metode: Forskningsdesign og strategi

“A research design is the logic that links the data to be collected (and the conclusions to be drawn) to the initial questions of the study” (Yin 2003:19)

Dette kapitlet gjør rede for undersøkelsens design og metode og beskriver forskningsstrategi og datainnsamlingsmetoder. Kapitlet tar opp metodiske tilnærminger til og prinsipper for diskursanalyse før undersøkelsens analyseprosess, studiens troverdighet og etiske overveielser gjennomgås.

3.1 Metodologi og valg av forskningsdesign

Metode betyr i følge Steinar Kvale (1997) ”veien mot målet”, og metodologi er den kontekst, de tilnærmingsmåter og perspektiver som velges for et forskningsprosjekt. Med perspektiv menes her faglige utsyn og forståelsesmåter. En kan si at en forskningsdesign viser undersøkelsens samlede arbeidsplan, som omfatter metoder for både datainnsamling og dataanalyse (Fuglseth og Skogen 2006). Det som utforskes rent praktisk-analytisk i denne studien, er samtalesekvenser og episoder fra studenter som samtaler i grupper. Målet er å undersøke hvordan det blir forhandlet om kunnskap, hva det forhandles om og hva som kan forklare samhandlingsprosessene. Innbakt i forskningsspørsmålet ligger dermed et ”hvorfor” som peker mot et forklarings- og evalueringsperspektiv (Sjøvoll 2006). Slike forskningsspørsmål ligger til *casestudiet* som forskningsområde; på norsk ofte kalt kasusforskning (Skogen 2006). Casestudiet er en forskningsstrategi som i følge Robert Yin (2003) er relevant for empiriske undersøkelser, beskrivende studier og evalueringsstudier. Kasusstudier kan defineres som empiriske studier som undersøker et samtidig fenomen der grensene mellom fenomenet og konteksten er utydelige (Yin 2003). En case med flere analyseenheter innenfor en helhet kalles en ”embedded case study” (Yin 2003:39,40ff, på norsk ”sammensatt casestudie”, i Skogen 2006). Undersøkelsen i denne masteroppgaven omfatter flere samtaler og sekvenser innenfor en helhet, og er dermed en type sammensatt case. Det er viktig at en case-studie har

en generell analytisk strategi som bæres av teoretisk rammeverk, rivaliserende analytiske forklaringer og beskrivelser av casen (Skogen 2006). En diskursanalytisk tilnærming gir nettopp et slikt rammeverk (Fairclough 1995). Det teoretiske rammeverket i et forskningsprosjekt kan gjenspeiles i de metodologiske valgene som blir gjort. Diskursanalyse som metode befinner seg innenfor en *kvalitativ forskningstradisjon*. Kvalitative metoder er egnet for forskning der en på forhånd ikke har oversikt over mulige svaralternativer (Yin 2003). Kvalitativ forskning kan bidra til å kaste lys over enkeltmiljøer, til å finne meninger og sammenhenger. Innenfor diskursanalysens kvalitative forståelsesrammer ses forskeren som en aktiv deltaker i virkelighet som alltid kan beskrives ut fra ulike perspektiver (Jørgensen og Phillips 2006). Et prinsipp her er at forskeren bruker egen ”prior expert knowledge” og viser bevissthet omkring ”current thinking and discourse about the case study topic” (Yin 2003:137). Forskerens syn får dermed betydning for hva slags kunnskap som kommer frem også når det gjelder de metoder og strategier som velges for datainnsamling og analyse.

3.1.1 Om valget av diskursanalyse som strategi for dataanalyse

Diskursanalyse som forskningsfelt har i løpet av de siste 20 år på mange måter vist hvordan sosiale og kulturelle faktorer rammer inn både produksjon og fortolkning av kunnskap på flere ulike samfunnsfelt (se for eksempel Van Dijk 1997, 1998). Likevel ser en slik tilnærming ut til å være relativt ny når det gjelder undervisningssektoren i Norge. Bruk av ulike læringsverktøy som støtte for ”ansikt-til-ansikt” samtale i undervisning på universitets- og høghskolenivå er trolig lite kartlagt (se punkt 3.5). Studier av *skrivning* har derimot blitt undersøkt, særlig ved bruk av nettsamtaler og mappearbeid i nettbaserte medier (Allern 2005, Dysthe 2003) (Dysthe og Engelsen 2003, Otnes 2004, Ludvigsen og Flo 2002) og studier av ulike e-læringsverktøy for kunnskapsbygging hos elever (se for eksempel Prosjekt Docta³³ og PILOT³⁴). Det er

³³ (Wasson og Ludvigsen 2003)

³⁴ (Erstad 2003).

gjort forskning med basis i diskursanalyse på felter som angår f. eks. pedagogiske tekster og lærebøker (Tønnesson 2001, Selander og Skjelbred 2004) samhandling mellom småskoleelever (Alant m.fl. 2003) og resonnering i interaksjon hos grunnskoleelever (Arnseth 2000). Det har i regi av prosjektet "Fleksibel læring" skjedd utvikling av ulike typer undervisningsmateriell basert på IKT og bruk av bl.a. videosekvenser som presenterer ulike dilemma, case, problembasert læring (PBL) og lignende (se f.eks InterMedia ved UiO). Studiefeltet er komplekst, og flere pedagogiske og didaktiske forutsetninger for undervisning i høyere utdanning spiller inn (Laurillard 1993). Det har derfor vært viktig å bruke et sett med analytiske prosedyrer i denne undersøkelsen som kunne gi struktur til analysearbeidet. Det er valgt en tilnærming som støtter seg til en anerkjent diskursanalytiker: Norman Fairclough (1995). Han har satt opp en modell for diskursanalyse. Modellen beskrives i neste avsnitt (for grafisk presentasjon se vedlegg 3, fig. 2, side 96).

3.1.2 Norman Faircloughs diskursanalytiske modell

Norman Fairclough (1995:97ff) har en tredimensjonal tilnærming til diskursanalyse. Han mener at et hvert tilfelle av språkbruk er (1) en språklig tekst; uttalt eller skrevet, (2) en diskursiv praksis (tekstproduksjon og tekstfortolkning) og (3) en sosiokulturell praksis (se vedlegg 3, figur 2, for grafisk presentasjon). Tekstbegrepet tolkes vidt til å omfatte sammensatte og multimodale uttrykk. Premissen er at diskurser er representasjoner av ulike aspekter ved virkeligheten som er rotfestet ("embedded") i sosiokulturell praksis på en rekke nivåer; i den umiddelbare situasjonen, i den større institusjonen eller organisasjonen, og på et samfunnsmessig nivå. Diskursanalyse må derfor i følge Fairclough (1995) foretas ut fra en beskrivelse av den språklige teksten, en fortolkning av forholdet mellom diskursive prosesser og teksten, og en forklaring av forholdet mellom diskursive prosesser og sosiale prosesser. Linken mellom sosiokulturell praksis og tekst (i utvidet forstand) er mediert av diskursiv praksis. Diskursiv praksis er hvordan en tekst blir produsert og fortolket. Dette må ses i sammenheng med den sosiokulturelle praksisen, konvensjoner og diskursordener som diskursen er en del av (Fairclough 1995). Fairclough kaller sin tilnærming til

språkbevissthet for *kritisk*. I dette ligger en forståelse av at sosiale praksiser, kommunikative hendelser og tekster utgår fra og blir ideologisk formet av maktrelasjoner. Målet med kritisk diskursanalyse er derfor i følge Fairclough (1995) å utforske relasjoner mellom diskurser og sosial praksis. Fairclough har blitt kritisert for ikke å klargjøre grensene mellom diskursanalyse og analyse av den sosiale praksisen i sin analysemodell, og for at han ikke gir retningslinjer for ”hvor mye” sosial analyse som er tilstrekkelig (Jørgensen og Phillips 2006). Han er også blitt kritisert for å bruke flere teoretiske tilnærminger uten å definere grunnlagsforståelsene sine eksplisitt. I denne masteroppgaven er det lagt vekt på en gjennomgang av teoretiske premisser.

3.1.3 Masteroppgavens praktiske tilnærming til diskursanalyse

Masteroppgavens problemstilling ligger innenfor et relativt nytt analysefelt, og det var vanskelig å finne en allerede eksisterende analysemåte. Det er imidlertid i tråd med diskursanalytisk og kvalitativ forskningstradisjon at ”...forskningsdesignet skal spesialbygges til prosjektets særlige karakter” (Jørgensen og Phillips 2006:88). Vi kan si at analysen i denne masteroppgaven er ”skreddersydd” til undersøkelsesobjektet, inspirert av Norman Faircloughs (1995) tre anbefalte nivåer for kritisk³⁵ diskursanalyse. Samtidig bygger undersøkelsen også på elementer fra samtaleanalyse for eksempel når det gjelder samtalers responsgivning (CA, se kapittel 2). Prosjektet beskrives og analyseres ut fra tre nivåer: 1) samtaler som tekst 2) samtaler sett i lys av situasjonskontekst og diskursiv praksis og 3) samtaler og teknologi sett i relasjon til sosiokulturell kontekst. Med *samtale som tekst* menes her språklige ytringer som en ”øyeblikkets hendelse” (samtale) i transkribert form. Analysen gjelder *forhandling*; hva slags forhandling som finner sted i samtaler, *hvordan* de framkommer og hva som kan forklare dette. Diskursanalysen inkluderer

³⁵ Med kritisk menes her samfunnskritisk i forhold til maktperspektiver. Dette forutsetter at målet er rettet mot endring og forbedring av praksis (Jørgensen og Phillips 2006). Kritisk diskursanalyse har derfor ofte et innovativt preg. *Kritisk språkbevissthet* skal dels gi folk innsikt i den diskursive praksis som de deltar i når de bruker språk, og dels i de sosiale strukturer og maktrelasjoner som diskursiv praksis former og formes av (Fairclough 1992:239)(Fairclough 1995:219ff).

derfor både beskrivelse, fortolkning og forklaring. Under følger en beskrivelse av hvordan datamaterialet ble samlet inn.

3.2 Om gjennomføringen

Arbeidet startet med å etablere kontakt med prosjektleder Siri Wormnæs ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Vi hadde to møter der hensikten var informasjonsutveksling og gjennomgang av praktisk gjennomføring. Etter kontakt med ledere og undervisere ved det internasjonale masterstudiet i spesialpedagogikk ble det gjennomført et møte med studentene, der de ble informert om prosjektet. Alle studentene ved det internasjonale masterstudiet i spesialpedagogikk ble invitert til å delta. Dette kan sies å være en form for tilgjengelighetsutvelgelse. Studentgruppa fra 2006/07 består av 16 studenter fra flere verdensdeler (Asia, Øst-Europa, Europa, Afrika) og land (Kina, Vietnam, Bosnia & Herzegovina, Romania, Georgia, Uganda, Etiopia, Kenya, Kamerun og Sverige). De har variert utdannings- og erfaringsbakgrunn, og har alle høyere utdanning innenfor blant annet psykologi, pedagogisk utdanning og offentlig administrasjon. Flere, men ikke alle, har erfaring fra arbeid med barn med funksjonshemninger.

Datamaterialet som danner empirien for undersøkelsen er hentet inn ved videoopptak som foregikk over to dager i januar 2007. Informantene er et utvalg på 16 studenter fra det internasjonale masterstudiet i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Samtalene, med bruk av det audiovisuelle læringsmaterialet, ble tilbudt som en egen gruppearbeidsdel av den regulære undervisningen. Alle studentene som var til stede meldte seg på for å delta, og ble delt inn i grupper på ca 4-5 deltakere etter deltakerlisten. Det var færre menn enn kvinner, og mennene ble derfor tenkt "fordelt" på gruppene. Det viste seg i praksis at ikke alle møtte opp til videoopptak etter skjema, og deltakerne ble derfor tilfeldig stokket sammen (uavhengig av kjønn). Gruppene varierte mellom 2 og 4 deltakere. Videoopptakene av studentsamtalene ga rådatamateriale i form av videoinnspillinger på cd, på ca. 45 minutters varighet hver. For å begrense omfanget ble 4 samtaler valgt ut for nærmere analyse. Et første

utvalgskriterium var å velge samtaler med ikke færre enn 3 og ikke flere enn 4 deltakere. Tre av disse samtalene, på til sammen ca. 135 minutter, ble deretter transkribert til skriftlig form. Av disse er igjen et utvalg på ca. 90 minutter brukt som analysebasis.

3.3 Datainnsamling og analyse

Det finnes flere datainnsamlings- og analysemåter innenfor casestudier (Yin 2003). For diskursanalyse av samtaler er det formålstjenlig med videoopptak og transkripsjon fra lyd til skrevet tekst som grunnlag for analyse.

3.3.1 Om bruk av video

Det positive i det å bruke video for datainnsamling er dokumentert (Lomax og Casey 1998). Styrken til videoobservasjon som datainnsamlingsinstrument er at det dekker hendelser i reelle kontekster der konteksten også blir kartlagt (Yin 2003). Ved videoopptak får man opptak som er nøyaktige, detaljerte og komplekse, og som man kan se gjentatte ganger (C Goodwin 1981, Charles Goodwin og Heritage 1990, Lomax og Casey 1998). Bruk av video har imidlertid noen ulemper. Videoopptaket som skal analyseres er ikke bare en objektiv, korrekt re-presentasjon av det som skjer i "real-life" settingen. Enhver transformasjon vil alltid innebære noe tap av informasjon. Det kan være problemer med de tekniske sidene, f. eks, utydelig fokus, lydforringelser, m.v. Det største problemet er knyttet til kameraets sosiale betydning og deltakernes oppmerksomhet overfor dette (Lomax og Casey 1998). Hendelsen kan framstå som annerledes fordi den blir observert (Yin 2003). Som deltaker-observatør har forskeren styrken av å få egen innsikt samtidig som deltakelsen kan påvirke hendelsen (Yin 2003). Forskeren i fotograf-observatør-rollen er med i interaksjonen, men deltar likevel uten helt fastlagt rolle. I situasjonen er vedkommende til stede, men likevel des-engasjert med henblikk på samhandlingspress når det gjelder hilsninger, øyekontakt og lignende. Deltakerne er på sin side klar over sine roller som "informanter" og at de primært skal ignorere

fotografen og kameraet. De er derfor i det man kan kalle ”*en aktiv tilstand av bevisst ikke å legge merke til*”. Vi må likevel være klar over deltakernes ”splittede adressivitet” (jf Linell 1999, se kapittel 2). Lokalene var to undervisningsrom; ett stort og ett lite, ved Institutt for spesial-pedagogikk (ISP). Det ble brukt to kameraer, skaffet til veie av ISP. Gruppeinstrukser gikk ut på at gruppa skulle velge gruppeleder som skulle passe på at alle fikk anledning til å snakke. For å forstyrre studentene minst mulig i arbeidet kunne ”fotografene” (prosjektleder og undertegnede masterstudent) gå ut av rommet så snart vi så at filmopptaket fungerte greit. Kameraene ble satt opp ved et bord i opptakslokalene. I det lille grupperommet ble var vanskelig for deltakerne å aktivt ”ikke legge merke til” forskernærværet. Dette var lettere for deltakerne i det store grupperommet. Noen spørsmål om den praktiske igangsettingen ble rettet direkte til meg og prosjektleder, og i disse tilfellene svarte vi direkte tilbake (slik framgangsmåte var avtalt). Opptakene ble overført til DVD (cd) av Intermedia og Institutt for spesialpedagogikk.

3.3.2 Om transkripsjon

Transkripsjon er en skriftlig form for idealisering av talespråket; en fortolking av det som blir sagt (Fairclough 1992). Transkripsjonen utgjør den første delen av analyse (Ten Have 1999). Det er laget flere typer transkripsjonssystemer for å systematisere prosessen (Jefferson 1984, Jørgensen og Phillips 2006, Potter 1996). Slike systemer bruker symboler for elementer som inngår i samtalen; f.eks. pauser, ikke-verbal aktivitet, overlapping av ytringer, bråstopp i talen, osv. Et mye brukt system er utviklet av Gail Jefferson (1984)(se vedlegg 1). Innenfor diskursanalyse er det vanlig å bruke en forenklet utgave av dette, og samme tilnærming er valgt for denne undersøkelsen. Opptakene av samtalene ble skrevet ned ortografisk og så ordrett som mulig. Tre utvalgte samtaler på til sammen 135 minutter er transkribert. Av disse er ca 90 minutter grunnlag for et utvalg av sitater som er gjengitt i oppgavens tekstanalysedel. Praktisk ble filmen spilt av på den ene halvdelen av dataskjermen

mens et ordbehandlingsdokument fikk plass på den andre³⁶. Slik framkom hele samtalesekvenser som tekstlig analysegrunnlag.

3.3.3 Om analyse

Fordi samtaler har en kompleks og rik struktur, kan en analyse bare være delvis representativ for den ”virkeligheten” som rådataene er hentet fra (P Linell og Gustavsson 1987). Analysearbeidet ble grovt inndelt i to faser, der den første gikk ut på å søke etter *språklige markører og meningsenheter* i materialet. Den andre fasen i analyseprosessen besto i å formulere *antakelser* om disse i en fortolkningsprosess (Potter og Wetherell (1987:168) gjengitt i Langdridge 2006:320). Arbeidet ble delt i tre trinn: 1) CD-videoen ble gjennomlyttet kombinert med en gjennomlesning av de transkriberte samtalene. 2) Teksten ble lest for å utlede meningsenheter og tematiske felt, og 3) til slutt ble de vesentlige temaer sammenfattet i beskrivende overskrifter og kategorier som organiserer datamaterialet. Det var viktig å identifisere slike samtalesekvenser (sitater) i materialet som kunne belyse problemstillingen best mulig: de typiske, som avspeilte noe viktig, og de som ga kontraster og viste polariseringer.

Sitatene er i framstillingen presentert i bolker med analytiske kommentarer og drøftinger i mellom. Analysen blir med dette konkret knyttet til empirien, men er helhetlig sett basert på et noe bredere grunnlag enn det leseren her får direkte tilgang til gjennom de utvalgte sitatene. Masteroppgaven viser en diskursanalyse (CDA) etter mønster av Norman Fairclough (1995), ispedd grunnlagstenkning fra samtaleanalyse (CA), og andre forskningsarbeider er studert for å forstå empirien gjennom analogisk tenkning og for å utvikle *teoretisk sensitivitet*. Dette kan knyttes til *refleksivitet* i forskningsarbeid (Silverman 2005, Ten Have 1999, Langdridge 2006), og dreier seg om undersøkelsens troverdighet.

³⁶ For å få oversikt over sekvensene samtidig som jeg skulle se filmen, måtte jeg bruke skriftstørrelse 10. På grunn av transkriberte pauser, overlappinger o.l som er notert på nøyaktige steder i samtalen, er det derfor vanskelig å endre skriftstørrelse ved inntak av samtalsitatene i oppgaveteksten (data ender på feil plass når skriftstørrelsen endres).

3.4 Kredibilitet, reliabilitet og validitet i case-studiet

Forskning skal søke å gi svar på spørsmål på en troverdig eller *kredibel* (troverdig) måte og undersøkelsens funn skal være *valide* (gyldige) og *reliable* (til å stole på) (Kvale 1997, Silverman 2001). Det vil alltid være nødvendig å si noe om validitet og reliabilitet i forskning (Fuglseth og Skogen 2006), og for kvalitative studier dreier dette seg om forskerens refleksivitet og bevissthet omkring egen rolle, metode og undersøkelsesfelt (Silverman 2001). Validitet handler om å sikre at man får fatt i slik kunnskap som undersøkelsens forskningsspørsmål etterspør. Reliabilitet dreier seg om kvaliteten på datamaterialet, om metodeinnsamlingsinstrumentene fanget opp riktigheten i dataene, og hvorvidt materialet er utnyttet på en forsvarlig måte (Kvale 1997, Yin 2003). For case-studier dreier reliabilitet og validitet seg ofte om samme type logikk som ligger bak validering av eksperimentelle tilnærminger³⁷. Den reliabiliteten som videodata gir blir ansett å være høy (Gottdiener 1979, Grimshaw 1982, Albrecht 1985 referert i Lomax og Casey 1998).

Denne undersøkelsen kan ha et reliabilitetsproblem fordi informantene snakker engelsk som andrespråk, og tidvis bruker ord og ytringer som kan være vanskelig å oppfatte både uttale- og innholdsmessig ved transkripsjon. Dette er søkt oppveid mot nitidig lytting³⁸, og gjennom å følge et anerkjent transkripsjonsoppsett. Tross dette kan kulturelle og språklige misforståelser ha ført til feiltolkninger. Eventuell observatørbias er søkt korrigert ved å bruke bevisst og refleksiv tenkning. Å se opptakene om igjen styrker reliabiliteten. Validitet i casestudier avhenger i følge Yin (2003:34) av konstruksjonsvaliditet, intern og ekstern validitet (Yin 2003).

Konstruksjonsvaliditet fører blant annet med seg krav om "thick descriptions" (Geertz 1973); altså dype og brede beskrivelser, bruk av flere kilder og det å

³⁷ M.a.o. i motsetning til slike som ligger til en positivistisk forskningstradisjon. Positivismen innenfor vitenskapsteori ble innført av Auguste Comte (1798-1857) og vil bygge på sikker (positiv) kunnskap. Dette innebærer at iakttagelser skal granskes kritisk. Forskeren bare skal støtte seg til de fakta som kan fastslås med all rimelig sannsynlighet. Disse fakta kan senere analyseres logisk og generelle slutninger kan trekkes. Dette synet står altså i en viss motsetning til konstruktivistisk og poststrukturalistisk tenkning.

³⁸ Avlesningsforståelsen hos denne masterstudenten springer ut fra en utdanningsbakgrunn med engelsk mellomfag fra UiO, botid i USA og lang undervisningserfaring i engelskundervisning for voksne i Norge.

framlegge en logisk beviskjede. Intern validitet betyr å sammenligne mønstre, bygge opp forklaring, se etter alternative forklaringer og bruke logiske modeller. Ekstern validitet dreier seg om det å bruke teori og replikasjonslogikk. Slik etableres en analytisk, teoretisk forklaringsmåte som kan etterprøves (Skogen, 2006:58). Med generalisering menes derfor *analytisk generalisering* – ikke statistisk. Det er med på å styrke konstruksjonsvaliditeten å støttet seg til relevant teori og forskningsanalogisk tenkning i analysearbeidet, og ved å gå i dybden og bredden av beskrivelsene. Masteroppgavens konseptuelle rammeverk vil da ha en indre logisk konsistens. Den indre validiteten er søkt styrket gjennom logiske resonnementer og rivaliserende antakelser. Ekstern validitet styrkes generelt ved bruk av teoretiske grunnforståelser, teorier og modeller, men teorier kan også være med å på å styre forståelsen av det man ser, slik at fortolkningen blir skjev. Undersøkelsen kan likevel ha det som kan kalles pragmatisk validitet (Kvale 1997), fordi det er selve interaksjonene som **er** grunnlaget for analysen. Samtidig kan ”kameraeffekten” og ”forskernærværet” være et validitetsproblem. Tekstanalysen skal undersøke forhandling av felles forståelse. Om deltakerne faktisk har oppnådd en slik felles forståelse kan ikke fastslås sikkert. Det kan svekke validiteten. Deltakernes egne ytringer i samtalene er vektlagt, noe som kan gi en form for sosial validitet. Dersom sitatutvalgene ikke er representative kan validiteten svekkes. På den annen side er det vanlig at utvalgene med transkribert tekst ofte ganske små når man gjør diskursanalyse, nettopp fordi det å øke utvalgsstørrelsen ikke garanterer at analysen blir mer valid (Langdridge 2006). Validiteten kan til slutt undersøkes ved å se om man har fokusert analysen på det som er relevant for tema og problemstilling.

3.5 Relevans og analytisk generaliserbarhet

Denne masteroppgavens studie er trolig nyttig og relevant fordi den gir informasjon til et undersøkelsesfelt som trolig er lite studert i Norge. Søk i databaser over master- og hovedfagsoppgaver og doktorgradsavhandlinger har ikke greid å bringe på det rene om det er foretatt diskursanalyser av *samtaler mellom studenter* i høyere

utdanning i Norge. Det er kun funnet treff på studier som gjelder analyse av pedagogiske tekster (Knain 1999, Tønnesson 2001), studier av elevsamtaler og resonnering i grunnskolen (Ludvigsen og Østerud 2000, Alant m.fl. 2003, Arnseth 2000), studier av mapper og skriftlige nettsamtaler (chats) i høgskoleutdanning (Allern 2005, Dysthe og Engelsen 2003), et case-studie av læring i universiteter (Havnes 1997), bruk av diskusjonsundervisning i lærerutdanning (Skogen 1997), en analyse av samtaler mellom afasipasienter (Røste 2006), og en analyse av identitet og etnisitet i ungdommers samtale (Seim 2006). Ingen av disse er basert på diskursanalyse etter Faircloughs (1995) modell. Studier som bruker diskursanalyse av *samtaler ved bruk av teknologi i høyere utdanning i Norge* har det dermed ikke vært mulig å finne eksempler på. Masteroppgavens forskningsspørsmål og fokus kan derfor trolig gi en ”ny” type kunnskap innenfor spesialpedagogisk utdanning. Kritisk diskursanalyse har et implisitt mål om endring av bestående praksis. Trolig kan ikke masteroppgaven oppfylle en slik kritisk målsetting, annet enn som mulig bevissthetsskaping i forhold til bruk av språk og betydningen av diskurser i undervisning. Funnene i undersøkelsen bærer dessuten trolig med seg bare en *tentativ* analytisk generaliserbarhet, fordi resultatene er situerte; avhengig av situasjonell setting.

3.6 Etske betraktninger

Begrepet forskningsetikk viser til et sett av verdier, normer og institusjonelle ordninger som konstituerer og regulerer vitenskaplig virksomhet (Kalleberg 2005:5). Som masterstudent er man pålagt å følge disse etiske retningslinjene. Dette omfatter refleksjoner omkring og tiltak for å forhindre det å ”gjøre skade”, som innebærer respekt for andre, krav om konfidensialitet og anonymisering. I praksis vil det bl.a. si å gi informantene en frihet til å velge om de vil delta eller ikke gjennom informert samtykke. Datainnsamling som inneholder sensitive opplysninger om identifiserbare

personer krever godkjenning og taushetserklæring overfor datatilsynet³⁹, og registrene skal oppbevares forsvarlig og slettes etter bruk. Studien gjelder ikke informantenes private sfære og det som framgår er ikke sensitive opplysninger, men gruppen internasjonale studenter er liten, og det kunne være mulig å identifisere deltakerne. Plassering av deltakerne i ulike grupper hver av dagene ga en form for rotasjon som gjør identifikasjon vanskeligere. Navn er anonymisert og i noen tilfeller også land og sted. All forskning er til en viss grad påvirket av forskerens verdier og holdninger (Silverman 2001), både bevisste og ubevisste. Det kritiske perspektivet som ligger implisitt er søkt nyansert ved å trekke inn alternative forklaringer. Det var prosjektleder Siri Wormnæs som var portåpner til studiefeltet (Silverman 2001) og som bisto i gjennomføringen. En for sterk kopling mellom oppdragsgiver og forsker kan i prinsippet føre til en skjev framstilling. Det ble derfor avtalt at kontakt med prosjektledelsen etter gjennomføringen skulle være begrenset. Oppgaven vil formidles til deltakerne gjennom en engelsk versjon av masteroppgaven når studentene returnerer til Universitetet i Oslo i løpet av vinteren 2007/2008. Dette vil være en form for etisk kvalitetssikring. I lys av det som er sagt over om metode, perspektiver og tilnærminger, vil det også være en form for etisk kvalitetssikring å benytte en analysemetode som er grunnlagt i anerkjent teoretisk basis og metode.

Oppsummering

Undersøkelsens forskningsdesign er kvalitativt utforskende der forskningsobjektet ses på som et sammensatt case. Den praktiske analysemetoden er diskursanalyse. Kapitlet har gitt beskrivelse av metoder og etiske vurderinger i forhold til datainnsamling. Det empiriske materialet som er samlet inn i studien vil presenteres i neste kapittel ved hjelp av en tredimensjonal diskursanalyse.

³⁹ For dette prosjektet formelt ivaretatt ved Prosjektleder Siri Wormnæs som overordnet forskningsansvarlig.

4. Empiri: Diskursanalyse av datamaterialet

“...important changes are taking place in language education and training in Britain (and I imagine elsewhere), for example, in the new national curriculum for schools and in the ‘communication’ elements of prevocational education programmes which seem to be closely linked to technologization of discourse” (Fairclough 1995:110).

Formålet med dette kapitlet er å gi en beskrivelse av det empiriske materialet som er samlet inn med utgangspunkt i masteroppgavens problemstilling. Kapitlet presenterer en analyse som baserer seg på tre nivåer; 1) samtalene som tekst 2) samtaler sett i lys av situasjonskontekst og diskursiv praksis og 3) samtaler og teknologi sett i relasjon til sosiokulturell kontekst. For å vise hvordan de ulike dimensjonene henger sammen, skjer framstillingen gjennom beskrivelse, fortolkning og forklaring sett i lys av slike analytiske refleksjoner og drøftinger som foretas fortløpende. Kapitlet er strukturert slik at kapittel 4.1 tar for seg tekstanalysen med beskrivelse og fortolkning av samtalene i en løpende prosess, mens kapittel 4.2 og 4.3 tar sikte på å forklare noen sider av de samtalesekvensene som er presentert i kapittel 4.1.

4.1 Tekstanalyse av samtalesekvenser

“Interaction is always a tentative process, a process of continuously testing the conception one has of... the other” (Turner 1962:23, sitert i Suchman 1987/1994:118).

Tekstanalyse er på samme måte som språklig interaksjon en tentativ prosess, der man kontinuerlig tester sin forståelse av nettopp ”andre” og det som skjer i interaksjonene. I kapittel 2 ble samtaleinteraksjoner beskrevet som prosess, som dialog, som kunnskapskonstruksjon, som pragmatisk meningsdannelsesprosess og som læringsarena. I dette kapitlet presenteres samtaler som *tekst*. Begrepet tekst relaterer til skrevet eller talt språk innenfor en diskursiv praksis, altså i en vid tekstforståelse (Fairclough 1995). I metaforisk forstand kan tekst forstås som noe som:”... kommer ut, til overflaten, blir kjent, blir synlig, hørlig, eller kan sanses” (Ongstad 2003:98).

Kapitlet viser hva som skjer i studentsamtalene, basert på transkriberte samtaleutvekslinger. Sekvensene blir analysert i lys av perspektivene i kapittel 2 og 3. Det dreier seg om hvordan og hva studentene forhandler om gjennom bruk av TFA (Teachers for all) som læringsressurs.

4.1.1 Hvordan foregår forhandling om kunnskap og mening?

Teksten blir karakterisert av en konfigurasjon av heterogene og kontradiktoriske egenskaper; det dreier seg for eksempel om hvilke ”ting” som faktisk opptrer i samtalene, og på hvilken måte de opptrer; det dreier seg både om samtalenes innhold og struktur. Undersøkelsen er ut fra dette fokusert langs to akser: 1) Hva er det studentene forhandler om i samtalene? Og 2) På hvilken måte skjer forhandlingene? Det analytiske elementet er koplet mot antakelser omkring hvorfor ting sies på den måten det gjøres. Framstillingen⁴⁰ organiseres gjennom presentasjon av tre hovedutdrag som er antatt representative for studentsamtalene. Deretter tar framstillingen for seg mindre sekvenser som er sortert under ulike ”forhandlingskategorier”.

4.1.2 ”The White Cane” Tekstutdrag 1

I dette tekstutdraget åpner samtalesekvensen med en misforståelse fra en av studentenes side når det gjelder begrepet ”The White Cane”. Deltakeren oppfatter at samtalen dreier seg om *sukkerrør*. Forhandlingen i samtalen går først ut på å finne ut at dette ikke kan være tilfelle, og at det er den hvite stokken som blinde bruker når de beveger seg utendørs denne oppgaven dreier seg om. Det skjer et skifte i samtalen etter at dette er avklart, der studentene går over til å diskutere innholdet i begrepet autonomi. Denne første sekvensen er trolig en forhandling om språklig forståelse, siden det ikke er selve innholdet i begrepet ”den hvite stokken” rent kognitivt som er

⁴⁰ Sitatene fra det empiriske materialet i oppgaven er tatt inn med en annen skriftstil og størrelse enn det øvrige. Dette er primært gjort for å kunne beholde samtalesekvensene med riktig notering av pauser og innskudd, altså av notasjonshensyn, og fordi det ellers ville ha vært vanskelig å få oversikt over samtalesekvensene som helhet under analyseprosessen. Det markerer også et nødvendig skille mellom oppgaveteksten (analyse og fortolkning) og det empiriske materialet.

((The group laughs in unison))

F: =they are blind; you can identify them, that is (.) yeah, you can identify them, that is (#3s) a symbol

of =

G: [yeah]

E: =persons

E: [you see it and you know]

G: ((reads the assignment in a low voice)) [So they] say the white cane is a symbol of ...

((voice fades away))

F: ((continues the sentence, overlapping G))

[symbol of persons who uses in his or her daily lives (...) they are using the white cane that means that is the help for them for mobility, and you can help them at any time, for in traffic in real, for example, in the roads, if the car is coming towards them, if the driver is seeing that white cane, he can have awareness, he can help them, and if the blind is moving here and there with the white cane, you can identify him, and you can give him help=

E: [Yes] [yes]

F: =walking, because you can see (..as) blind. That is the symbol for me.

Her er det forhandlet fram enighet om at stokken kan ses som et symbol, og da beveger samtalen seg videre til å diskutere hvorfor ”den hvite stokken” er viktig i synshemmedes liv. Deltakerne mener at stokken gjør at blinde *tør* mer, at de kan bevege seg mer fritt med den. Stokken er også et signal til andre seende, slik at de kan ”hjelp”, sier en av deltakerne. Samtalen vender tilbake til temaet om ”den hvite stokkens” symbolfunksjon. Det blir her tydelig at samtaletemaet likevel ikke er uttømt, og at det koples mot oppgavespørsmålet som gjaldt blindes autonomi. Responsiviteten er rettet mot tidligere ytringer. Det er en del overlapping av talerne og tilbakesignaler som skjer:

E: Yes, and there is more than that, I mean, I question, people that use the blind cane they dare more, they dare going out, and walking in the world, they don't see it; they dare more, so they are brave.

G: [Yes]

F, G: ((in unison))

[yes]

F:

[Substitute the=

=vision]

G:

[They]=

=have the courage to go out.

E: Yes, they have the courage, exactly.

F: The courage of the (..) it's just substitute for vision, before they go to travel before any obstacle, that white cane can just search out the problems on the ground, you see, it's apart from them, and it's searching for any obstacles, but it's also a symbol of the autonomy (.) of that person, it's a symbol.

E: [Yes, yes, exactly, and that's] [of their autonomy] [personal autonomy]

F: It's a symbol.

E: Yes, yes that's true.

Her oppnås det trolig enighet om at stokken er et symbol på personlig autonomi.

Samtalen beveger seg videre gjennom å utdype hvilke funksjoner stokken har og hvilke fordeler dette gir for den som er blind, det gir mulighet for sosial deltakelse; *livsdeltakelse*:

G: It's like trying to explaining that they depend on it, they can, they can not work without that white cane, if maybe they get used to it, (...), they get to, so much that they can not do without it.

E: But beside that, I mean if you see a person using a white cane, that means it's indeed autonomy; they go out, they walk, it is the sign of their participation, social participation; life participation.

F: Part of their life.

E: Yes.

F: And it is a symbol. A symbol means we can identify them. Part of their (..) life means, it's just a helper=

E, G: ((*affirms simultaneously*)) [Yes]

F: = of them, it's outside of them to search out obstacles. I can understand that.

E, G: Yes.

Den tidlige sekvensen forut i samtalen gikk ut på å oppklare misforståelsen knyttet til begrepet "den hvite stokken" kontra "sukkerrøret". Etter at dette ble løst, skjedde det et skifte i samtalen mot forhandling om hva slags symbolfunksjon den hvite stokken har. I diskusjonen framtrer synet på den hvite stokken ut fra et "seende perspektiv", og man fornemmer det man kan kalle en "synsimperialistisk oss-og-dem"-tenkning i forhold til blinde. Blindes identitet blir koplet mot det som er et mobilitetshjelpemiddel; det blir trolig et middel til å konstruere "de andre" i samtalen. Stokken som symbol i setningen om at "vi" kan hjelpe "dem" når vi ser den, peker mot dette. Studentene kunne for eksempel ha tatt opp til diskusjon at det i dag blir satt opp som en kontrasterende diskurs at blindhet kan ses på som en *egenskap*, der det å bruke især hørsel og følesans gir mulighet for å danne en fullt gyldig og likeverdig oppfattelse av verden, slik for eksempel Keld Stochholm (2005) gjør det i boka "Vejen til blind forståelse". Dette er altså en samtale som har utgangspunkt i det vi kan kalle en "normalitetsdiskurs", kontra en "funksjonshemmingsdiskurs". Samtidig tas "courage" opp som tema, dette gjelder altså det *mot* som kreves av synshemmede for deltakelse i det sosiale liv. Her konstrueres det en positiv identitet hos synshemmede gjennom samtalen. Det skjer et skifte etter den korte pausen, og gruppa tar opp dette med *like rettigheter for alle*, uavhengig av funksjonshemminger.

Samtalen fortsetter:

"Equal Participation"

G: Maybe what we are talking about is education for all, equal participation, even if a person is blind; he=

F: [Yes]

E: [uhuh]

G: =has got the same rights, human rights, and they should be according to equal education, equal participation, equal access to everything, even if a person is blind, he should not be left out because of the disability, so I think that the Salamanca Statement of framework is trying to include everybody.

E: Yes, and it's...

F: [And] also inclusion, inclusion is the main target for the Salamanca framework, you see, the blind, the visually impaired students, and the regular students, or sighted students should be participating; any handicapped should not be segregated, it should be included in the class settings, and the curriculum, everything should be included; these visually impaired, any handicapped students that is the main area of this Salamanca (unintelligible).

G: ((low voice)) (unintelligible).

Her beveger samtalen seg over i det som gjelder rettigheter, som angitt i oppgaveteksten i læringsmaterialet. Gruppa kommer ganske raskt til enighet om hva de legger i og forstår ved Salamanca-erklæringen: like rettigheter for alle. Samtalen stilner rett og slett hen til de siste ordene blir nesten uhørlige og til slutt bare stopper opp. Samtaleemnet er da uttømt og det virker som studentene har forhandlet seg fram til enighet, ettersom de her bare klikker seg videre i læringsmaterialet. Måten oppgaven er stilt på i læringsmaterialet styrer retningen på samtalen, samtidig skjer det en forhandling om mening og forståelse; en felles "common ground" gitt i settingen. Samtalen dør ut; vi får det som kalles "closure" (lukning av tema) når slik forståelse er nådd. Denne samtalesekvensen er typisk for alle studentsamtalene på flere måter. For det første skjer det en forhandling om hva man skal forstå med begreper, og det ryddes opp ved hjelp av språklige signaler at enighet og forståelse er nådd. Det er læringsmaterialet (TFA) som setter dagsorden gjennom oppgaveformuleringen, og vi ser at det som oftest er den som er valgt til ordstyrer som beholder gulvet i de innledende samtalesekvensene. For det andre skjer samtalene i stor grad av vennlighet og tilslutning til de andre samtaledeltakerne, med aktiv bruk av tilbakesignalering og støtte. Rent diskursivt holder deltakerne seg til den allmenne og ideologiske oppfatningen av begrepene inkludering og synshemming, samtidig som praktiske erfaringer trekkes inn og deles.

4.1.3 "I liked the idea of including" Tekstutdrag 2

Dette tekstutdraget handler om selve diskursen "inkludering" og det forhandles om flere nivåer, også ideologisk forståelse. Her går studentene ut over læringsmaterialets rammer ved å diskutere hva de spontant tenker, føler og mener etter å ha sett videomaterialet. Samtalen oppstår etter at de øvrige oppgavene er gjennomdiskutert. Samtalen forløper på flere nivåer, og flere temaer introduseres; utfordringer,

holdninger til funksjonshemmede, behovet for å dele erfaringer med blinde rollemodeller. Det blir klart i løpet av sekvensen at det er det ”ideale” ved inkluderingsbegrepet som studentene forhandler om forståelse i forhold til, men det handler også om den måten inkludering fremstilles på i videoen:

”I liked the idea of including”

A: I liked the idea of including, or inclusion in the school, yes there could be some challenges that I noticed, but I liked the comments, you know, about the people that are experiencing the inclusion setting, some guy talked about attitudes, the likelihood that attitudes will change positively, and is not a seminar kind of, that HEY, do this and that, it's experience, you change with the experience, you are given an opportunity to gradually change into positivity, I think that was good. Yeah.

D: That's cool, that's very good. I think you can recommend that half of the children or (..other...) are blind or have – um, some visual (..) impairments, there is a lot of children the same.

A: It's nice conducive, instead of having one, you know when you are more than one with a problem, with the same challenge you tend to share the experiences, and you feel comfortable that it's not only me in this type of world.

Ytringen: ”I liked the idea of including” er tvetydig. Ordet ”liked” uttrykker noe positivt, både i forhold til det ”sette” på videoen, men også i forhold til selve det ideologiske perspektivet. Det kan være en intertekstuell referanse til læringsmateriellet. Deltakeren tar for det første her opp ”det ideologiske” innholdet i inkludering av synshemmede med referanse til videoen de har sett, og setningen kan forstås helt bokstavelig; deltakeren *likte det som kom fram om inkludering i videoen*. At deltakeren bruker ordet ”liked” i fortid kan vise til at det er perspektivet i filmen deltakeren snakker om, og ikke sin egen personlige oppfatning av det diskursive idealet ”inkludering”. For det andre kan det ligge et implisitt ”men” her som ikke blir fullført. ”Ja, jeg liker inkluderingstanken, *men* i praksis er det annerledes” kan for eksempel være en slik tolkning. Denne siste fortolkningen kan støttes av det som framkommer senere i samtalen. Deltakeren nevner her at det er utfordringer, men at det er positivt at *erfaringer med inkludering vil føre til at holdninger i praksis vil endres*. Dette støttes av neste deltaker, som synes det er bra at flere synshemmede er samlet, slik at de kan dele erfaringer.

Tanken på at man ”liker” eller ”ikke liker” inkludering som fenomen er trolig fremmed i den spesialpedagogiske inkluderingsdiskursen i Norge, der inkludering i

dag framstår som en (nødvendig) politisk og sosial ideologisk grunnforståelse⁴¹ på feltet (Skogen og Holmberg 2002, Djupedal 2006) (se punkt 4.2.3). I Norge er inkluderingsdiskursen dominant. At deltakeren sier: "I liked the idea of including" *eksplisitt* kan tyde på at det i samtaledeltakerens hjemland eksisterer rivaliserende ideologiske oppfatninger; eller det som kan kalles kontrasterende eller konkurrerende diskurser. Samtalen veksler her mellom ulike nivåer og lag, og det skjer skifter underveis; det er snakk om det som kommer fram i videoen, det er snakk om ideologiske forhold og det er snakk om praksis:

- C: [And all attention] on us – on only one of us
 ((Unintelligible turn because everyone speaks at the same time, and the air raid testing alarm is suddenly sounding.))
 A: Yeah, so it's good, yeah.
 C: But I realize from this (.) that the size of the class is very (.) I mean the size of the class is too much, so many people in the class, and four or five people have to share a table.
 B: ((laughs)) [yeah]
 A: [In a small class] [yeah]
 A: Did you see they were too much squeezed? And this big machine, um, I don't know what you call it, HAH, it was very noisy, and it's big that the person using it does not have space, to type and=
 B: [Ah, yes]
 A: =I think, I think those are some of the challenges that we have in most of the developing world today, in Uganda, sometimes it's (.) it irritates, eh, it makes the teacher go crazy.
 ((laughter in the group))

Her er det på det praktiske nivået at utfordringene beskrives. Samtaledeltakerne har grepet fatt i første talers "challenges" og utdyper det ved intertekstuell referanse til det som er sett på videoen (se også kapittel 4.3).. Deltakeren uttrykker mangelen på plass (for elevene i videoen) og ulempen ved at maskinen lager "bråk" i klasserommet på en uttrykkelig måte ("HAH") gjennom betoning, tonefall og lydstyrke. Verdiladningen her ligger i uttrykksmåten og utsagnsstyrken. Det tas opp at elevantallet i hver klasse er et problem, og at hjelpemidlene (braille-skriveren) er støyende. Hele samtalesekvensen (fra innledningen av sekvensen) omhandler hva som kan gi grunnlag for endring, og at endring er basert på erfaring. Samtalen blir deretter utvidet til å gjelde de mulige årsakene til at utfordringene (i praksis) er slik

⁴¹ Jeg kan for eksempel vise til nåværende kunnskapsminister Øystein Djupedals innlegg på Norsk Forbund for Utviklingshemmedes konferanse "Inkluderende skule - politiske visjoner", 28.03.06, der han sier: "Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i norsk skole" (Djupedal 2006).

de er:

”We don’t have any in ordinary schools”

B: Due to economical problems, maybe.

A: Yah, yah.

D: But I don’t know any blind person in my country that is included in ordinary school.

C: So what kind of disabilities (...)?

D: Physical and some others, but blind and visually impairments, ok, but blind persons, I don’t know any, I don’t know, maybe there are, but I don’t now.

C: We have

A: [We have]

B: We don’t have any in ordinary schools.

Studentene har trolig her forhandlet fram eller *deler* en enighet om at inkluderingsprinsippet ideologisk sett er ønskelig, men vanskelig i praksis (se også underkapitlet om inkludering under), særlig ut fra økonomiske årsaker. Det ville nok være svært vanskelig for deltakerne i denne settingen å si rett ut at inkludering **ikke** er et ideelt mål, dersom eller om de da hadde ment dette. Deltakeren viser til at det ikke er vanlig å inkludere synshemmede eller funksjonshemmede barn i vanlig skole i deltakerens hjemland. En kan tenke seg at inkludering både som ideologi, diskurs og som praksis kanskje er ”fremmed” for den kulturen det dreier seg om. Første og siste ytring viser til at videomateriellet har skapt et felles referansepunkt:

”I hope”

A: So this man you saw, the big man, the big blind man, (.) I think that’s good, yes?

D: It’s really good.

A: It’s good for the little children (.) to know that they can one day grow up into another (..), and life is, there is life after the end of the tunnel, you know? Yes, it’s nice and then of course they are the ones, who know, the issue, the real issue, the real challenges, they should be given a room to educate or to share the experiences with the young ones.

B: Yeah, and what impressed me a lot, is that I, I saw every like handicapped child, they have ordinary child help them, together, yes, one by one by one, that’s really a very good relationship, I think, and I, it helps the children with the disabilities, and it also helps those ordinary child, they can feel something different and then to love people and some thing. It’s really good. I hope in China, we will have this kind of try, one day.

((affirmative sounds from the other participants))

Det at deltakerne her uttrykker at det er ønskelig med inkludering, kan være et utslag av at de faktisk mener det: de slutter seg til og er enig i inkluderingsprinsippet. Det kan likevel på den annen side tenkes at ytringen er et utslag av hva som det er ”lov å si” innenfor diskursdomenet i denne situasjonelle settingen (i Norge, jf kap 4.2). Det er ikke mulig å trekke noen slutninger om det som ligger ”bak” ytringen, det er selve

settingen og konteksten som bestemmer hva som utsies. Dette fenomenet er relativt typisk for alle samtalerne.

4.1.4 “Uneven Gender Distribution” Tekstutdrag 3

I det følgende tekstutdraget tar studentene opp grunnleggende forhold knyttet til kjønnsfordeling av barn med funksjonshemninger i sine respektive hjemland. Her formidles kulturell forståelse mellom samtaledeltakerne, og de setter inkluderingsspørsmålet i sosiokulturelt perspektiv (se også neste kapittel).

”Uneven Gender Distribution”

A: Ok, Would you like to read that?

B: Oh, (.) ok, ((Reads the assignment aloud)) Reflections and discussion: What may be the reasons for the uneven gender distribution of children with visual impairments in the inclusive schools? There were 19 girls and 38 boys.

A: Um, yeah. Why do you think it's like that? I think this is what we are supposed to guess or to think about.

C: So this is about the document (..imperfection..) And gender issue is really relating to cultural issues

A: [issue]

C: So can you explain some things about the gender issues in African countries?

Taleren definerer først sin egen forståelse av kjønnsproblematikken som et kulturelt bestemt fenomen, som i følge deltakeren preges av prestisje, og er knyttet til ressurser, deretter spør deltakeren om de andre deltakernes forståelse av fenomenet:

A: Yeah, yeah, I would say that, um, education per se is a kind of a prestigious area, something that is very much treasured and it costs in terms of finance and time, and not only in this school, but you'll find that in many other schools, in Africa and in Uganda in particular, you find more boys being favoured for education and or other career than the girls would, so I wouldn't be very surprised if it even goes across disabilities, it may not be , um, I'm not sure, but it may not be true that there are less blind girls, than the boys, it could be that there could even be more blind girls than the boys, but the need for education (.) culturally it's (..possible..) that boys should be more educated than the girls (.) second class for example, that's it's not.. only my own opinion.. It's shared by many others, huh.

B: [yeah]

B: So some girls just stay at home?

Her svarer altså deltakeren gjennom en lengre forklaring, og holder ”gulvet” til samtaleturen tas over av den tredje samtaledeltakeren. Her oppfordrer tredjemanns spørsmål til en nærmere utdyping av temaet, og det gjør den første taleren umiddelbart:

A: Yeah, educating a girl is not a big issue. It's sort of a (.) gender is another kind of group that should fight for its rights that has been oppressed for some time. It's also among the special groups that have to raise up their voices to achieve some=

B: [Yes]

C: [mm]

A: =(.....things)

B: [mm, yeah]

Taleren beholder gulvet og at lytterne bryter inn med aktiv tilbakssignalering for å signalisere delt forståelse. Dette viser at deltakerne i gruppa trolig er enig om at det er kulturelle årsaker til at det er ulik vekting av jenter og gutter i inkluderende skoler (se punkt 4.3.2 og 4.3.3). De har gjennom samtalen forhandlet fram mening og kommet til en felles forståelse av at kvinner er med i den gruppen som må kjempe for sine rettigheter, på samme måte som funksjonshemmede. Her ligger trolig en implisitt forståelse av *likhet* mellom gruppen funksjonshemmede og kvinner. I et diskursanalytisk perspektiv er det da viktig å peke på maktperspektivene som her kommer eksplisitt til uttrykk; at både kvinner og funksjonshemmede i denne utvekslingen blir sett som undertrykte og må kjempe for sine rettigheter. Trolig er det også snakk om konkurrerende diskurser for kvinner og menn i forhold til inkludering, sett i relasjon til det som sies av deltakerne i sekvensen ”**Next to a dream**”, under.

4.1.5 Hva slags forhandling foregår i samtalene ?

Forhandling om tema (topics)

Studentene tar opp de tema som presenteres i oppgavene, men går også ut over materiellets rammer. Eksempelet her beskriver hvordan begrepet inkludering forstås diskursivt i en samtale som forløp *etter* at studentene var ferdige med selve materiellet i de gitte oppgavene, og som kom som et slags spontant ”påheng” etter at de temaene som var gitt var uttømt:

“They want it to be called inclusion”

E: Do you have, in your countries, such a (unintelligible), schools with blind people?

G: Not many.

E: Not many, but there are?

G: Many of them, but the (unintelligible) we still have special schools, but (..) plus the biggest member.

E: In my country there are only special schools with blind people.

G: Because today they want, actually they, they said, that, the law, I mean, it's not just the law, it isn't a law, as such, but it's like they want it to be called inclusion, and yet, oh, actually if I, I mean, if I know the school, I know that the children operate from the special class, and sometimes they get integrated, now they do not (...) it to be called integration, they call it inclusion, but actually, it is integration.

E:

[Inclusion, yes]

Her er det innholdet i begrepet inkludering som settes opp mot det man i praksis kaller integrering (se kapittel 4.2.) Taleren leter etter ord eller begreper som kan brukes for å forklare meningsinnholdet i sine egne tanker om temaet; vedkommende snakker om at det er "loven", men ikke en "lov" som sådan som sier at undervisningen av blinde skal organiseres slik. Det er slik at man i den spesialpedagogiske diskursen bruker ordet inkludering, selv om de vet at det ikke er reelt innhold i begrepet i praksis. Studentene viser at de her er klar over det ideologiske og diskursive forståelsesgrunnlaget bak de to begrepene (se punkt 4.2.3), og samtalen fortsetter:

F: Can it fulfil the way of agreement?

G: Of course, if you understand inclusion, it doesn't. Because if you say inclusion, the help should be in the class, I mean the whole of the time, (...) yeah, in the regular class, I mean full time, but they don't, they are not in the class full time, they operate from the special class, so they are incl(..), I mean they are integrated on some, in some subjects (...) not all, so yeah, it's a matter of integration, but it's called inclusion.

E: Okay.

Forsnakkelsen: "incl-" som blir avbrutt forteller at det er lett i hverdagsspråket å behandle inkludering og integrering synonymt, men avbrytelsen betyr at taleren her er bevisst på forskjellen.

Forhandling om forståelse

Her forhandler studentene om forståelse av demografisk distribusjon av synshemming, og kommer til at dette er kulturelt bestemt:

"So it's something cultural"

E: Ok, so it's something cultural in particular to Africa, this difference.

F: [Cultural] [And therefore] reflected in the visual impaired students, also sighted students.

Samtalen er også et eksempel på oppklaring, for i neste sekvens følger studenten opp med å si: "but just asking". Det utforskes deretter om det kan være andre

forklaringsvariable som årsak til kjønnsforskjeller:

E: Could be any like (.) demographic distribution? I mean the (.) male with visual impairments are more than girls with visual impairments, or something like that?

G: You think so?

E: Mm?

G: You think so?

E: No, could be, but just asking.

G: [Mm?]

F: It can be, but not that, that's because of cultural barriers. Because if you see visual impaired=

G: [Mm, yes]

F: = in totally, if you see visual impaired, they're exported to the outside, they can be bigger, are they bigger or more in numbers, the boys, they are culturally exported, than females. And females are just kept in the room in the house, with the parents.

E: Ok.

G: To do household chores.

F: Yeah.

Responsen på svaret viser at gruppa trolig kommer til enighet om en forståelse av at det er kulturelt bestemte forhold som bestemmer kjønnsforskjellene. Ved "Ok" signaliseres at det innledende spørsmålet er blitt besvart, og "yeah" uttrykker her trolig enighet på påstandsnivå. Taleren G bekrefter med å stadfeste at jenter holdes hjemme for å gjøre husarbeid. Dette kan trolig ses som en bekreftelse av at man har nokså lik forståelse.

Forhandling om mening og enighet

Her diskuteres det hvorvidt blinde kan konkurrere på lik linje med seende. De tar opp hva de mener med multiple handikap og forholdet mellom de som er kjappe til å lære kontra de som ikke er det i skolesammenheng. Sekvensen viser samtidig at studentene forhandler om enighet:

"Competing favorably"

A: Ah, yes, this one (.) The next one (.) um ((Reads the assignment aloud)). The headmaster said that he was happy that the blind children in his school were competing favourably academically with the sighted children. Would you suggest that blind children should go to schools even if they are slow learners or multiple um (.) handicapped? Um, would you say yes, so?

C, D in unison: [handicapped]

C: Yes, of course.

B: ((nods)) Yes (nods and smiles)

Her vises enighet mellom deltakerne helt umiddelbart, både gjennom affirmativer og gester. Gruppa forhandler seg raskt til enighet når det gjelder spørsmålet om blinde kan gå på skole selv om de har multiple handikap. Det skjer en umiddelbar aksept av

den ene studentens ytring som trolig er et felles uttrykk for enighet. Overlappingene forteller det samme. En av studentene utdyper hvorfor i neste sekvens, og gruppa følger resonnementet opp:

- D: [Like] others. Disability or no disability you go to school – slow learner you go with the school.
 B: [yes you should go to school]
 A: Yes, because if you are a slow learner, then that means that you have a capacity to learn something, anyway. So, we agree -
 B, C, D in unison: [yes] ((smiles and nods))
 A: - we surely agree, um (.)
 C, D: [Yes, mm]
 B: They should get more support from the teachers (..) students.
 A: [mm] [mm]
 C: But this would be very more difficult for (..) to the multiply handicapped.

Her uttrykkes et positivt syn: hvis du lærer langsomt, betyr dette at du faktisk **kan** lære noe. Her er studentene enige. Etter dette skjer et temaskifte i samtalen når en av studentene ønsker svar på hva de andre legger i begrepet ”multiple handicaps”.

Deltakerne svarer på dette:

“Don’t just generalize it”

- A: Yeah, multiple, I wonder what they really mean by multiple handicaps.
 C: Maybe it has more than one kind of disability, maybe deaf, blind or both physical and blind=
 D: [mm]
 C: =more than one kind of disability, I think (..) In this day it is very difficult, in my country, if you have=
 D: [unintelligible]
 C: = more than one kind of disabilities.
 A: But it is also important that somebody knows what is (..) multiple handicaps, so you don’t just generalize it. If, uh, I have a physical handicap, see, and then am blind, that is multiple already. But then, should I not have education? I should. And (..) there is always something to learn, I think. The cross challenges, especially when it comes to maybe the intellectual disabilities plus, plus, plus others, it may be a challenge.

Deltakeren påpeker at det er viktig ikke å generalisere funksjonshemmede, og at retten til deltakelse i utdanning gjelder uansett om det gjelder sammensatte funksjonshemminger. Samtidig tas det ikke opp til diskusjon at blindhet som funksjonshemming ofte ledsages av andre funksjonsvansker (se punkt 4.2.4). Herfra går gruppa over til å diskutere den utfordringen som lærerne har når det gjelder det å undervise en så sammensatt gruppe elever. ”Plus, plus, plus” blir sterkt aksentuert og tyder på en verdiladning. Det skjer et skifte i samtalen; og ordet ”challenge” ser ut til å trigge nye tankerekker knyttet til lærerrollen og hva som kreves av en lærer å undervise funksjonshemmede elever i en inklusiv setting. Det kan leses av samtalen

at deltakerne er klar over det ”ideale” knyttet til inkluderingstanken, men at utfordringen består i å nå dette målet i ”det virkelige liv” (hverdagsvirkeligheten som er kulturelt bestemt). Det er underforstått ut fra samtalen en forskjell i forståelsen av ideelle forhold og praksis.

Om å forhandle seg til ikke-enighet

Her diskuterer studentene forholdet mellom inkludering allerede fra barnehagen og det å undervise barn med særlige behov utenfor ”normalklassens” rammer. De starter med hvordan forberede elevene til det å gå i normalklasse og ender opp i en reell uenighet om ideologisk grunnforståelse av inkluderingsbegrepet slik inkludering bør praktiseres. Samtalen befinner seg på et normativt plan:

”I really can’t agree”

C: It has come up another issue, of when prepare for what children, normal children without disabilities, as well, I mean they have to be, um, talked to in advance that they’re with children with disabilities, study in their class, something like that, maybe. I mean children without disabilities they should be well prepared in advance about the attitudes, about the awareness, something like that, to accept the friends with disability into the class.

A: In the classrooms.

D: [But] if they start in the kindergarten, from the beginning to be enclosed with the others, then they, I don’t know, but I think that they have to grow up with the others, with the same possibility, just they need a more support, a different kind, uh, to have to come to them, teach them or learn them. I think that it would be better to start with the others. Ok, preparations but, you what with preparation – every=

B: [mm, yeah, but I think]

D: =child needs some kind of preparation for the school, new situations.

Først kommer en påstand om at alle barn trenger forberedelse til skolegang. Neste taler tar ikke opp dette, men går tilbake til de kravene som inkludering setter til lærerne. Som vi skal se er dette trolig en ”omvei” for å forklare hvorfor inkludering ikke alltid er mulig eller ønskelig. Her kommer forskjellen i ideologisk oppfatning og tenkesett fram, der B sier at for noen leksjoner bør funksjonshemmede bli undervist separat. Dette utløser en direkte konfrontasjon i form av hvissing mens den andre taleren har ”gulvet”:

B: Yes, but I think inclusion really puts too much on teachers, because in practicality it is really very hard to give lectures both for those students with disabilities and the normal students, because the normal students can get more information if they (...) ways out, the students with disabilities in the classroom, they should have got more information during that lecture.

D: You mean (ex...ctly.)

B: [Yeah, I think that] for some lectures maybe they should be separately taught.

D: [I don't agree]
 ((whispering))
 C: [Yea, I also], yea, I
 also can't agree.
 D: [I can't agree].
 C: I can't agree with you because because, and I also don't agree with the idea of competition here.
 B: [Yeah] ((nods))
 D: I think that I just want to say just that they can, same like other.

I løpet av denne samtale sekvensen kommer ikke studentene til enighet om hva de mener er rett. Det er likevel flere grader av enighet i samtalen, fordi samtalen beveger seg på flere nivåer samtidig: ideelt, praktisk og tematisk. Det kan finnes flere forklaringer på dette. Det kan være at de har ulik forståelse av hva som kreves av situasjoner for at inkludering skal skje. Det er mulig de snakker forbi hverandre (skinnuenighet), men det kan også hende at kulturelle forskjeller og forståelser gjør at dette er en reell meningsforskjell; basert på inkluderingsdiskurser og ideologier som er spesifikke for deltakernes kultur. Samtalen stopper likevel ikke opp, den beveger seg videre, selv om det har skjedd en polarisering. Helt i slutten av samtalesekvensen kommer en av studentene inn på et tema som de har snakket om tidligere i løpet av arbeidsøkten; nemlig konkurranse ("Competing favourably") mellom studenter. Her kommer samtalen tilbake til temaet om "konkurranse" som gruppa har vært innom. Dette er en intertekstuell referanse til en tidligere samtale og til spørsmålet i læringsmaterialet. Studenten forklarer sitt syn:

"Competition"

C: Because competition among student are (..bro her back reason t..) in my country already. We all go to the class with the idea that we have to compete with other student to be number one in the class and in the position of a child with disability they have the awareness in their mind that they are slower than the other student and if they have to come to the class to compete, with other friends and they know that: "No, I cannot do that", because their awareness tell them that they would be slower than the normal children for example. And so: Because of low self esteem and they don't want go come to class any more if they know that they can compete with other student.
 A: Yeah, I think so.

Egentlig var spørsmålet stilt i forhold til om blinde kan hevde seg akademisk og intellektuelt på samme måte som seende. Her tolkes *konkurranse* som begrep helt bokstavelig. Dette er interessant i lys av at studentene snakker på et språk som de behersker mer eller mindre flytende. Begrepenes innhold kan være ulike i de ulike språkene, og forståelsen springer ut av kulturell kunnskap og sosial praksis. Når man i Norge spør om blinde barn kan "måle seg" med seende rent intellektuelt, legger man

trolig noe annet i det enn at det dreier seg om en bokstavelig forstått ”konkurranse” om å være best, slik som for eksempel en av studentene her gjør. Vi ser også her at måten oppgaveformuleringen er satt opp på innvirker på måten studentene svarer.

Å forhandle om man skal snakke mer om noe:

Her forhandler studentene om de skal utdype samtalen, de forhandler om emnet er ferdig debattert, eller ikke, dessuten tar studentene her opp et tema ut fra en spontan opplevelse av læringsmaterialet, uten at det er gitt som en oppgave i selve materialet:

”We have something to share”

D: Do you want to continue?

A: Yea, I really liked the (.) idea of having these children

D: [Sorry, I] didn't read those things

A: No, we are not reading this=

D: [last discuss..]

A: [= like we have] any other (.) like she had (.) I think (.many.) we have more we would like to say about what we have seen.

C: [yeah, because we come from different countries so if we have something to share.

De blir enige om å fortsette samtalen selv om de har besvart spørsmålene i materialet. Dette kan fortolkes dit hen at materialet i seg selv engasjerer, at studentene selv tar ansvar og er motiverte for diskusjonene. Samtalen her fortsatte med en diskusjon omkring begrepet inkludering og dets ideologiske innhold (se under). Her går man altså inn på diskursdomenet inkludering (se punkt 4.2.3).

Intertekstualitet og høflighetsnormer

Intertekstualitet referer til dette å knytte samtalene til andre personer eller hendelser utenfor samtalene. Her ser vi at en slik referanse til hva en annen person har sagt skaper en del latter, samtidig som høflighetsnormer trolig trer inn (se kap. 4.2.1):

”Next to a dream”:

C: [So to] a great big stand is really similar to our cultures, so education in the awareness of=

A: [look]

C: =the parents (.) education for girls is not worth it in comparison to education for the boys not only children without disability, but maybe children with disability is a more serious problem, um (.) but I

asked you this question because, um, I attended the winter seminar with N.N, he also comes from [named country], and he said that actually now the gender equality in [named country] now have to focus on the boys, because the number of boys at schools now is less than the number of girls in [named country], so he says that when we're talking about gender equality in [named country], we should focus on boys, not girls.

B: [huh] ((small laugh))

C: [so how] can you explain= =about this? ((Small laughter))

D: ((chuckle))

B: ((chuckle))

A: ((chuckle)) I don't want to disagree with my (.) mm ((cough)) countryman, but unless proved so, I would not agree, I've not really seen it any of the schools, that girls are more than boys, it would be very surprising, but if he said so, then he may have (.) information pertaining that, or such a report, but that would be very=

D: [experience]

A: =doubtful, even you go at the university and get in any of the faculties, you get less than a half, but what I agree is that the girls, the number of girls is now increasing, the ratio is not as wide as it was before, it's (.) at least the gap ((hands showing a gap diminishing in a gesture)) is reducing, but to say that we're over passing -that is next to a dream.

C: [Yeah, okay, mm]

B: [mm]

D: [mm]

Dette handler om forståelsen av kjønnsperspektiver og inkludering. Gjennom referansen settes diskusjonen om kjønn på spissen; og studentene ler trolig blant annet fordi høflighetsnormer krever at taleren ikke motsier N.N, som ikke er til stede (se punkt 4.2.1). De ler trolig også fordi de ser at N.Ns perspektiver er farget av vedkommendes eget kjønn og av den ”godtatte” diskursen i det landet det her dreier seg om; der det er vanlig i stor grad å først og fremst prioritere gutter på skolen. Samtalesekvensen viser at studentene viser hverandre respekt, men at dette samtidig ikke er til hinder for at de uttrykker egne meninger og viser ulike ståsteder.

Sammendrag

Gjennom teksteksemplene kommer det fram at studentene forhandler om kunnskap og mening gjennom å etablere felles forståelsesrom, der begreper og grunnlagsforståelser både ideologisk og kulturelt sett inngår (f.eks ”I liked the idea of including”). En kontinuerlig etablering, utvikling og reparering av en slik felles forståelse er et praktisk anliggende for samtaledeltakerne når de samtaler (f. eks ”The white cane”). De oppgir selv at de føler at de har noe ”å dele” med hverandre (”We have something to share”). Dette er en ”praktisk forståelse” eller en pragmatisk intersubjektivitet som dannes og utvikles i og gjennom selve samhandlingen. Analysen viser, ut fra det som deltakerne selv betrakter og markerer som felles

forståelse at det trolig skjer både begrepsutvidelser ("Uneven Gender Distribution") og "lukninger" ("I can't agree") av diskursene. Det forhandles blant annet om mening, forståelse av begrepsinnhold, om enighet og ikke-enighet, om temaer, kulturelle og ideologiske forståelser, og det forhandles om *hva* det skal snakkes om. En gjennomgang av forhold som kan forklare hvorfor det er slik følger nedenfor, sett i lys av situasjonskontekst og diskursiv praksis.

4.2 Samtalene sett i lys av situasjonskontekst og diskursiv praksis: Forklaringer

"[S]ubjekter er ideologisk positionerede, men de er også i stand til at handle kreativt og skabe deres egne forbindelser mellom de praksisser og ideologier, som de udsættes for, og de er i stand til at omstrukturere de praksisser og strukturer, de er positioneret af." (Fairclough 1992a:91 gjengitt i Jørgensen og Phillips 2006:87).

Diskursiv praksis er hvordan en tekst blir produsert og fortolket (Fairclough 1995). Dette må ses i sammenheng med den sosiokulturelle praksisen, konvensjoner og diskursordener som diskursen er en del av (Fairclough 1995). Situasjonskonteksten for deltakerne er gitt ved en setting med kulturelt mangfold. Dette kapitlet tar opp mulige forklaringsvariable på det som skjer i samtalene ut fra et blikk på situasjonskontekst og setting, i lys av diskursiv praksis, institusjonelle og samfunnsmessige forhold.

4.2.1 Situasjonskontekst og "øyeblikkets hendelse"

Studenter møter hverandre med hver sine førforståelser, meningshorisonter og erfaringer fra egen livsverden, som også sekvensen "**So it's cultural**" viser. I dette ligger det implisitte og eksplisitte barrierer og skillelinjer knyttet til fagforståelse, hverdagskunnskap og teoretiske fundamenter. Skillelinjene kan gå mellom fagprofesjoner, ulike yrkeserfaringer og ulik praksisteori i forhold til hva som er hensiktsmessig, riktig og forsvarlig innenfor det spesialpedagogiske feltet (Lauvås og Handal 1990). De kan gå på globale Sør-Nord forskjeller og Øst-Vest forskjeller med

basis i ulik politisk, samfunnsmessig og kulturell struktur og med tilgang på ulike typer ressurser. Dette kommer til nokså tydelig uttrykk i sekvensen **”I can’t agree.”** Læringsmiddelet tar utgangspunkt i en hverdag og livsverden som er både kjent og ukjent for deltakerne, og på et språk som de også behersker mer eller mindre flytende. Som internasjonale studenter skal de lære seg både vokabular og begreper knyttet til spesialpedagogikk, men samtidig også diskurskompetanse, kulturinteraksjonell kompetanse og studiekompetanse i et norsk universitetssystem. Dette kan lede til kommunikasjonsproblemer og misforståelser, med aktive oppklaringer og reparering, blant annet som vi så i utdraget **”The White Cane”**. I dette ligger trolig også elementer av *skinnenighet*, *skinnuenighet* og *høflighetsnormer* knyttet til kulturell identitet eller ”face”: ”Face is the negotiated public image, mutually granted each other by participants in a communicative event” (Scollon og Scollon 2001:45). ”Face” bygger på Erving Goffmans teorier om *selv* (Goffman 1959) og har med kommunikasjon av identitet å gjøre. Vi kan også si at ”face” er knyttet til makt-perspektiver (Scollon og Scollon 2001). Disse elementene trer inn diskursiv praksis, men det er ikke rom for å behandle dem utførlig her. Språklig interaksjon avhenger av en rekke kompetanser som på mange måter er spesifikke for det språket og den kulturen man ”snakker i” og ut fra (Scollon og Scollon 2001). Dette peker mot mulige forklaringer av forholdet mellom situasjonskontekst og diskursiv praksis sett i lys av sosialisering til diskurser og muligheter for omstrukturering av praksiser.

4.2.2 Sosialisering til diskurser og endringsmuligheter

Gjennom situasjoner er vi i stand til å ”omstrukturere” praksiser (Fairclough 1992a:91 gjengitt i Jørgensen og Phillips 2006:87). Ved å trekke på eksisterende diskurser i møter med på nye tenkesett skapes forandring, men forandringsmulighetene kan være begrenset av maktrelasjoner (Jørgensen og Phillips 2006). De som skaper en ”tekst” (som i vid forstand kan være en samtale, eller et videomateriale) trekker veksler på allerede eksisterende diskurser gjennom *interdiskursivitet*. Interdiskursivitet refererer til historiens innvirkning på en tekst og til tekstens innvirkning på historien, og bidrar til historisk utvikling og endring

(Kristeva 1986) Maktrelasjoner setter også grenser for adgangen til forskjellige diskurser, slik som beskrevet i innledningskapitlet. Dette kan forklare at samtaledeltakerne *holder på* egne oppfatninger når det gjelder spørsmål som er dypt forankret i eget lands diskursdomene for hva som det er "lov" å si for *inkludering*. At en av deltakerne uttrykker "et håp" om endring betyr at vedkommendes egen tankegang trolig er "utvidet", samtidig som *bevisstheten* om begrensninger i praksis i eget land trolig *er øket* (jf for eksempel sekvensen "I hope"). Samtidig er samtalesettingen med på å skape den spesialpedagogiske diskursen og posisjoneringer i forhold til den.

Settingen er universitetsutdanning på mastergradsnivå, der studentene er medlemmer av diskursive praksiser fra sine hjemland. Studentenes kjennskap til det som er forventet diskurs i samtalsammenhengen er knyttet til den kjennskap de har til hverandre fra før, og til de diskursive felt som er presentert gjennom utdanningen i løpet av det halve året de har deltatt i undervisningen. I løpet av den tiden har de lært hverandre å kjenne som gruppe-medlemmer og individer og har en historie med å etablere "common ground" overfor hverandre. Likevel vil det i samtalene, som vi har sett, oppstå meningsulikheter og misforståelser basert på ulike barrierer og skillelinjer som krever evne til reparering⁴² av samtalene. Samtalesettingen er altså "norsk", men siden det er studenter på det internasjonale studiet som er samtaledeltakere, er samtalene også satt i et globalt perspektiv. Når de deltar i en samtale- og samarbeidsgruppe i løpet av et studieforløp, har de i utgangspunktet et sett av kunnskaper, verdier og handlemåter felles med de andre deltakerne som dannes gjennom felles forhandling og meningskonstruksjon. Det skjer en sosialisering til praksis, til ideologier⁴³ og til diskurser. Studentene forhandler trolig om enighet ut fra et overordnet *inkluderingsideal*, selv om denne ikke er dominant i hjemlandet. I tillegg kan hver enkelt av deltakere ha med seg andre kunnskaper, verdier og

⁴² Reparering er en mekanisme for å vedlikeholde sammenheng mellom turdesign, handling og sekvens (Ten Have 1999).

⁴³ Med ideologier menes her tankesystemer, sosial praksis og kommunikasjon som blir brukt til å legitimere gruppers sosiale handlinger og posisjonering innenfor ulike maktperspektiver (m.a.o. "diskurssystemer", som i Scollon og Scollon 2001:131)

handlemåter, med andre ord andre diskurser, som ikke nødvendigvis er forenlige med resten av deltakernes. Her viser deltakerne at de kjenner til det ideologiske i diskursen, men at den trolig ikke er appropriert. Dette ses for eksempel i tekstutdraget **”I can’t agreee”**. Det er trolig på grunnlag av de felles diskursene som de er sosialisert til i løpet av studiet at det er mulig for deltakerne å gå i dialog innenfor konteksten, sammen med den diskursive konteksten som bruken av læringsmateriellet i seg selv gir (jf Mantovani 1996). ”Forhandling” om ulike elementer i løpet av samtalesekvensene sier noe i om polariseringer, enighet/uenighet, begreper, temaer og diskusjonsemner og meningsdannelse, men kanskje mer spesifikt sier samtaleene noe om *inkludering* som diskursområde. Det er også naturlig, siden det springer ut av det overordnede temaet i læringsmateriellet (TFA).

4.2.3 Inkludering som diskursområde – en verden av forskjeller

”...alle skal kunne ta del i fellesskapet med sine forutsetninger” (Skogen 2005:85).

Globalt finnes det flere kontrasterende diskurser når det gjelder undervisning av barn med funksjonshemninger. I de vestlige land har utviklingen av spesialundervisningsdiskursen gjennomgått flere stadier. To prinsipper som har veid tungt er integrering og inkludering (Tøssebro 2004). Både integrerings- og inkluderingsbegrepet finner sitt spesialpedagogiske utspring i spørsmålet om barn med spesielle behov skal få undervisning sammen med alle andre barn eller om undervisningen skal skje i særskilte institusjoner eller sammenhenger (Ekeberg og Holmberg 2004:26). Inkludering som begrep kom i slutten av 1990-årene som en reaksjon mot noe av det innholdet som begrepet integrering fikk på 1960-tallet (Dalen 2006). Integrering har sin opprinnelse i det latinske *integrare* som betyr ”å gjøre hel” og ”innlemme i en helhet” (Ekeberg og Holmberg 2004:26). Måten begrepet integrering ble brukt på kunne gi uønskede konnotasjoner om at det er funksjonshemmede, som en marginal gruppe, som er ”integrerte” til det større og ”normale” fellesskapet (Tøssebro 2004). Å snakke om integrering ble da en måte å stadfeste forskjeller på i diskursiv praksis (Tøssebro 2004). En av informantene

uttrykker forskjellene mellom begrepene slik: "I know that the children operate from the special class, and sometimes they get integrated, now they do not (want) it to be called integration, they call it inclusion, but actually, it is integration". Inkludering er i Norge knyttet til begrepet *tilpasset opplæring*, og det er i dag ideologisk, politisk og lovfestet konsensus om at alle barn har rett til tilpasset opplæring innenfor det ordinære skolesystemet⁴⁴ (Skogen og Holmberg 2002). Det handler om kvaliteten av undervisningen for *alle* (Bachmann og Haug 2006, Djupedal 2006). Samtidig er det enighet om at noen elever er best tjent med spesialskole eller spesialklasse (Flem & Keller 2000, i Bachmann og Haug 2006) og at barn med særskilte behov kan trenge mer enn det som det ordinære undervisningstilbudet kan gi (Ekeberg og Holmberg 2004:26). Alle menneskers rett til utdanning blir uttrykt i Menneskerettighetserklæringen av 1948 (artikkel 23). Inkludering i et globalt perspektiv må derfor diskuteres innenfor FNs målsetting om "Education for All" (EFA)(UNESCO 2005). Tilgang på gratis og pliktig skolegang, likhet, integrering og ikke-diskriminering, og retten til en god utdanning både når det gjelder innhold og prosess er en del av dette. I 1994 sluttet Norge seg til Salamanca-deklarasjonen i 1994 (Bachmann og Haug 2006:88), som nettopp gir et rammeverk for tenkning omkring utdanning for alle barn (UNESCO 2005). Salamancaerklæringen (i artikkel 2) hevder at *vanlige* skoler med en inkluderende orientering er: "...the most effective means of combating discriminatory attitudes, building an inclusive society and achieving education for all." Like viktig er synet på alle barns rettigheter til utdanning, helse og utvikling (som gitt i artikkel 23 i Convention on the Rights of the Child, UN, 1989). Inkludering er derfor både et filosofisk standpunkt, et uttrykk for en ideologi der alle ses på som likeverdige, **og** en praktisk-didaktisk tilnærming til undervisning. Dette er den ideologiske diskursen som studentene gjøres kjent med i løpet av studiet ved Universitetet i Oslo. Man kan lese av samtalene at studentene har kjennskap til disse perspektivene. De skiller dessuten klart mellom ideologisk perspektiv og praktisering. Ulike lands kulturelle normer og konkurrerende diskurser

⁴⁴ Jf Lov om opplæring (Opplæringsloven 2007)

trer inn i forhold til praksis, og dette vises i ”øyeblikkets kommunikative hendelse”. Studentene snakket ut fra kontrasterende diskurser, der ikke alle blir appropriert. Dette se man kanskje klarest i sekvensen **”I can’t agree”**. Når dette knyttes til innledningskapitlet som ga en begrepsavklaring av diskursbegrepet; stemmer funnet med teorien. Når det gjelder undervisning i de enkelte land og verdensdeler er det store forskjeller i undervisning av alle barn, også av dem som har funksjonsvansker. Inkluderingsdiskursene preges av tradisjon og struktur knyttet til undervisningssystem, politisk agenda og kulturell praksis, også læringsteoretiske ståsteder og institusjonell praksis. Deltakerne i samtalegruppene rapporterte selv at det var ulike praksiser i deres hjemland. Kina og Uganda får her stå som eksempler, siden det ikke er rom for å diskutere alle deltakerlandene. I Kina, som er et meget stort og mangfoldig land, med mange kulturer og språk, er skolegangen konkurransepreget. Arild Tjeldvoll, professor i internasjonal utdanningsforskning ved UiO og NTNU, sier: ”Foreldre flest er svært utdanningsbevisste. Fra og med barnehagen og oppover er det sensitivitet på hva elevene faktisk lærer.” Studentsamtalene viser synet på en slik form for konkurranse gjennom for eksempel tekstutdraget **”Competing favourably”**, også på en intertekstuell måte, uttrykt gjennom et håp om inkludering skal bli mulig i framtiden i sekvensen **”I hope”**. Kinesisk undervisningspraksis er preget av en tradisjonell fag- og lærersentrert undervisning som har vært typisk for den britiskpregete kinesiske (konfusianske) skoletradisjonen (Tjeldvoll 2005). Skolegang er i utgangspunktet gratis, men det finnes et stort antall private skoler, der alle utgifter dekkes av foreldrene eller deres arbeidsgivere (Tjeldvoll 2005). Klassene kan være store, med opptil 60 barn i hver klasse, og dette betyr at barn med funksjonshemninger ikke så lett får innpass, men heller ”samles” for undervisning i egne internater og spesialskoler. Dette kommer også fram på en implisitt måte i studentsamtalene. En forklaring kan være at kulturelt bestemte forståelsesmåter sørger for å *personliggjøre* funksjonshemninger i sosial praksis. Dermed er ikke verken ”retten” til integrering for funksjonshemmede eller inkluderingstanken i seg selv ”til stede” i den offentlige diskursen på samme måte som i Norge. Den er antakelig ikke dominant eller appropriert i det kulturelle

fellesskapet, selv om den kan være ”kjent” og tilsynelatende appropriert på et globalt utdanningspolitisk nivå sett ut fra f.eks. Salamanca-erklæringen. En alternativ forståelsesmåte i forhold til funksjonsvansker kan også for eksempel være det å se på nåværende liv som et ”resultat” av tidligere livs handlinger. Det kan også være at veldedighet ligger som tankemessig grunnlag for å hjelpe⁴⁵. I land som Uganda, der utdanning er en økonomisk utgift for familiene, gis utdanning fortrinnsvis til gutter, sier studentene. Klassene er store, med kanskje 40-50 elever pr. lærer, og familier vil ikke ta sjansen på å sende verken barn med funksjonshemninger eller jenter til det de kanskje opplever som en usikker skolehverdag. Jentene trengs dessuten ofte i husholdningene; som en av studentene sier: ”And females are just kept in the room in the house, with the parents.” Slike sosiokulturelt bestemte forhold gjør at inkludering har en ”usikker” plassering i den offentlige diskursen i de ulike land. Synshemming vil her kort tas opp som diskursområde, siden det tilhører videosekvensene i læringsmateriellet (TFA).

4.2.4 Synshemming som diskursområde

Den følgende framstillingen rommer den dominante diskursen for synshemming. Synsevnen dreier seg om synets kapasitetsgrenser (Lie 1986) i forhold til et seende normalitetsperspektiv. Det defineres som en synshemming når synsvansker ikke kan normaliseres ved hjelp av synskorrigeringer (Ekeberg og Holmberg 2001). Blindfødte barn har mulighet for å utnytte øvrige sanser for å møte, forstå og gjenkjenne verden (Stochholm 2005). Innenfor diskursdomenet ”synshemming” er det noen hovedområder som peker seg ut; det er faktakunnskap om ulike typer synshemninger og årsaker, herunder forskjellen på blindhet og ulike grader av synstap, det er synet på foreldrekontakt og det synshemmede barnets evne til mobilitet og evne til selvhjulpenhet. Det dreier seg videre om forståelse av den effekten et synstap har for sosialt samspill. Synshemninger kan gi vansker for motorisk og sosial utvikling og

⁴⁵ (Dette gjelder for eksempel døveundervisningen, som først ble løftet fram politisk etter 1996, Signo 2005).

mobilitet (Ekeberg og Holmberg 2001). Mobilitet består av to hovedkomponenter, orientering og fysisk bevegelse. Mobilitetsvansker kan skyldes både synsnedsettelsen eller forhold som kan tilskrives samfunnets manglende tilrettelegging. Det kan også være at omgivelsene ikke støtter barnet i å bruke andre modaliteter eller i å utvikle personlig autonomi (se for eksempel Stochholm 2005). Når det gjelder pedagogisk tilrettelegging er det viktig med verbale beskrivelser av aktiviteter og bruk av taktile hjelpemidler. For selvhjulpenhet er hjelpemidler viktige. Her kan nevnes ”den hvite stokken” i mobilitet, og Brailleskrift og pren i forhold til lesing og skriving. For å utvikle en positiv identitet er det viktig å møte andre med synsvansker. Dette korte risset gir grunnlag for å se at studentene fanger opp de viktigste momentene i samtalene. At ulike land har ulik forståelse på basis av kulturelle tenkesett, kom tydelig fram. Når det gjaldt inkludering av blinde sa deltakeren fra Kina for eksempel at hun *aldri hadde sett en blind inkludert i vanlig undervisning*. Dette kan være uttrykk for både en diskursiv og sosial praksis. For å sitere en kinesisk hjelpeorganisasjons nettside: ”Education for the blind in China is not yet well developed” (Hongyu 2007:nettside). Deltakerne fra afrikanske land hadde andre erfaringer, og det samme gjaldt for deltakerne fra Øst-Europa. Dette fikk trolig konsekvenser for samtalesekvensen ”**I can’t agree**”. Selv om studentene hadde ulike personlige erfaringer, *ga læringsmateriellet en felles referanseramme gjennom det som studenten så og opplevde i fellesskap på videoen. De skapte så å si sin egen læringskontekst ved hjelp av TFA-materiellet*. Spørsmålet er da hvordan et slikt funn plasserer seg i relasjon til erfaringer med bruk av teknologi i utdanning og nyere læringsteori. Dette tas opp i oppgavens neste del.

4.3 Samtalene sett i relasjon til bruk av teknologi i sosiokulturell kontekst

”There is a new emphasis on oracy and spoken language education, on face-to-face interaction and interaction in small groups, sometimes explicitly justified in terms of changing communicative requirements in work.” (Fairclough 1995:110).

Læringsmateriellet som tas i bruk i den empiriske delen av undersøkelsen er med på å styre hvordan og hva studentene samtaler om gjennom blant annet læringsdesign, presentasjonsform og faglig innhold. For å forklare hva bruken av slik læringsteknologi kan avstedkomme, kan man studere erfaringer med bruk av slik teknologi og vise til nyere læringsteori som omfavner kollektiv kunnskapsdeling. Dette kan på en analog måte kaste lys over den *måten* studentene forhandler om mening på i samtalene, som igjen indirekte kan komme til å si noe om læringsmateriellets potensielle kraft som læringsressurs.

4.3.1 Kollektiv kunnskapsdeling og teknologi

Bruk av ulike former for teknologisk læringsmaterieell innebærer at læringsmiljøet tilføres et redskap, som på samme tid bidrar til å innføre tegn, symboler og språk spesifikt for dette artefaktet (Säljö 2006). Bruk av video- og oppgavebasert læringsmaterieell kan da hypotetisk sett forstås som ledd i å etablere nye læringskontekster og vil være med på å opprettholde, formidle og skape diskurser innenfor konteksten. Det er altså ikke teknologien i seg selv som er utgangspunktet for forståelse og tolkning av diskursiv praksis, men den potensielt katalyserende effekten som det teknologisk læringsmateriellet kan ha for samtale og refleksjon. Teknologisk læringsmaterieell kan trolig i et slik perspektiv åpne muligheter for alternative erfaringsrom. Dette forutsetter at kunnskapsdeling skjer på et kollektivt nivå og at kunnskapen settes i *samspill* med studentens egne kunnskaper og erfaringer, for at læring skal skje. Læring ble innledningsvis definert som de prosesser der individet forvandler sin erfaring til kunnskap, ferdigheter, holdninger, verdier og følelser, der måten mennesker snakker sammen på er en del av det som læres. Læring er da som tidligere nevnt, å tilegne seg eller å appropriere diskurser. I høyere utdanning må studentene sette seg inn i kunnskap som allerede er utviklet. Samtidig skal kunnskapene dannes i et lærende praksisfellesskap. Hvordan studentene samtaler kan ses på som uttrykk for det å dele erfaringer og forhandle om delt mening og felles kunnskapskonstruksjon innenfor konteksten, samt mestring av spesifikke kunnskapselementer knyttet til det spesialpedagogiske feltet, blant annet

gjennom det som blir presentert i det audiovisuelle læringsmaterialet (TFA).

Hvordan skal så teknologisk basert læringsmateriell fungere for å være mest mulig ”produktivt” når det realiseres i denne didaktiske og pedagogiske sammenhengen? Slike spørsmål bringer oss til antakelser om teknologiske læringsressursers potensielle kraft og mulig effekt.

4.3.1 Teknologisk læringsmateriell: Potensiell kraft og effekt på læring

”Every human tool relies upon, and reifies, some underlying conception of the activity that it is designed to support” (Suchman 1987/1994:3)

I all undervisning brukes læringsressurser som støtte for læringsprosesser. Dette kan være tavle, skrivebøker og arkivmapper og innholdsressurser som lærebøker eller audiovisuelle læringsressurser som film, video, o.a. Audiovisuelle læringsressurser representerer kvaliteter som på mange måter er unike i forhold til annet læringsmateriell. Dette gjelder spesielt ressursenes multimodale⁴⁶ og appellative karakter. Ved hjelp av en kombinasjon av lyd, bilde og tekst kan digitale læringsressurser gi en rikere, mer ”virkelighetsnær” presentasjon av kunnskap enn lærebøker. Det nærmeste man kommer en opplevelse uten å ha vært der, kan være gjennom levende bilder. Film kan åpne for innlevelse, forståelse, innsikt og kunnskap. På denne måten kan komplekse læringsmål gjøres lettere tilgjengelig. Bruken av slikt læringsmateriell i små samtalegrupper kan sette studentenes læringsprosess inn i mer autentiske sosiale praksiser og diskurser (Koschman 1996, Sorensen 1999/2002). Et slikt syn ligger til nyere sosialkonstruktivistiske læringsteorier. Interaksjon og samhandling mellom mennesker innenfor et kulturelt fellesskap står her sentralt. I følge situert læringsteori blir det hevdet at *eierne av kunnskapen er selve fellesskapet* (Lave og Wenger 1991). Å samtale i gruppe kan ses som et middel til læring gjennom samarbeid, der studentene trekker veksler på

⁴⁶ Sammensatt tekst av lyd, bilde, tekst, film; der avlesning krever bruk av flere modaliteter, syn, hørsel, osv. (Kress og van Leeuwen 2001).

hverandres erfaringer og kompetanse, samtidig som de skaper egne handlingsrom og diskurser i fellesskap. Dette er læring *med* teknologien som ressurs, gjennom deltakernes intersubjektivitet. Materiellet har muligheter til å fremme det som i utdanningslitteraturen kalles for samarbeidslæring ("collaborative learning") (Koschman 1996). Når man fokuserer på *effekten av* et audiovisuelt, video- og oppgavebasert basert læringsmaterieell, tenker man også på hvordan den kognitive kapasiteten hos studentene kan komme til å endres som en konsekvens av interaksjonen med materiellet (Manovich 2001). Bruk av cd-rom med videosekvenser fra ekte undervisningssituasjoner i autentiske kontekster, koplet med spesialpedagogiske faglige temaer, dilemmaer og refleksjonsoppgaver, kan på et generelt og *konseptuelt* nivå tenkes å gi studenter en mer virkelighetsnær tilnærming til profesjonsutdanningen enn tradisjonell forelesningsundervisning. Muligheten som ligger i det å visualisere og reflektere over didaktiske, pedagogiske og faglig relevante temaer og fenomener kan hjelpe studenter til å forstå komplekse begreper og fagområder. Læringsmateriellet kan samtidig være med på å organisere læringsaktiviteten og den sosiale læringskonteksten (Kuutti 1996, Engeström 2001, Säljö 2006). Dette ble eksemplifisert i tekstanalysen ved at de gitte oppgavene var med på å styre samtale. Samtidig avfyrte også videomaterialet diskusjoner som det ikke spesifikt ble spurt etter. Det er derfor en antakelse at læringen med læringsmateriellet skjer på en produktiv, selvgenererende og motiverende måte. Læringsmateriellet ga brukerne muligheter til å utforske og stille spørsmål til sine egne antakelser og førforståelser. Dette kan vises i diskursanalysen for eksempel i de tilfeller det ble oppnådd enighet. Samtidig var det også tilfeller der studentene holdt fast på egen overbevisning. Studentene kunne trolig ikke "automatisk" appropriere slike diskurser som gikk i motstrid til den dominante diskursen i egen kultur.

Bruk av ny teknologi kan også føre til at "læring går til spille". Det vil alltid eksistere spenning mellom nye teknologier og læringsinstitusjonens tradisjoner. Tradisjonene kommer til uttrykk gjennom fagkulturen, diskursene, lærerstyring og bruk av læremidler, men også gjennom læringsmidlene selv. En motantakelse i forhold til læringsmateriellets positive læringseffekt kan derfor være at *bruk av teknologi i*

undervisning ikke kan garantere for bedre og mer læring. Ved skaping og implementering av læringsteknologi er det også nødvendig med vilje til didaktisk nytenkning: "...hvis ny teknologi skal gi bedre læring, må den ledsages av endret undervisningspraksis" (Fleksibel læring 2006:22, 161, se Koch 2006). Dette gjelder også læringsteoretisk bevissthet; læringsmaterialet må tas i bruk på måter som støtter læringsprosessene. Tidligere forskning har vist at mange forventinger man har hatt til ny teknologi i utdanningssektoren ikke blir innfridd, fordi lærernes undervisningspraksis er stabilt "konservativ" (Cuban 1986, Bjørke 1998, Kvalbein 1998). Mange underviser på tradisjonelt vis (van Dijk 1999:21). Den "lærersentrerte" modellen⁴⁷ har dominert i høyere utdanning (Skogen 1997). Kritiske røster har fremhevet at bruken av lærings- og computerteknologi (IKT) i ulike former både blir overvurdert og for lite brukt ("oversold and underused" i Cuban 2001). I tilknytning til konkret implementering kan læringsmaterialet tenkes opplevd både som for ressurskrevende, for "umoden", eller for lite relevant i forhold til brukernes praktiske og sosiale hverdag. Dette er noe som vil vise seg i praktisk bruk i autentiske læringssettinger.

Oppsummering og implikasjoner

Analysen har vist hvordan studentene sammen konstruerer et felles, kontekstuell forståelses- og læringsrom i sine samtaler. Selv om studentene hadde ulike personlige erfaringer og diskursive ståsteder, ga læringsmaterialet trolig en *felles referanseramme* gjennom det som ble opplevd i fellesskap gjennom læringsmaterialet. *Studentene skapte så å si sin egen læringskontekst ved hjelp av TFA-materialet.* Dette ser jeg på som en viktig antakelse. Det som skjer i samtalene er trolig uttrykk for komplekse interrelasjoner mellom kulturer, individer og diskursive praksiser. Hva studentene "faktisk" mener, eller "tanken bak ytringene" settes her til side, fordi det som deltakerne sier er knyttet til *spesifikke trekk ved den spesifikke situasjonen de befinner seg i.* Dette er igjen knyttet til samfunnskontekster

⁴⁷ Dette er en overføringsmodell for kunnskap, med tradisjonell klasseromsundervisning, tavle- og forelesning.

og kulturelt bestemte kunnskapsfelt. Gjennom samtalene utforsker studentene de respektive lands sosiale praksiser, og det som presenteres veies opp mot ”det ideale”; altså det som gjelder tenkesett, m.a.o diskurssystemer. De ulike oppfatningene i samtalene som viser ulik diskursiv praksis i de ulike kulturene, kan føre til at deltakerne setter spørsmål ved sine egne oppfatninger. Læringsmaterialet genererer samtaler som er både direkte knyttet til oppgavetekstene, men som også koples til det som er sett på videoen. Dette kan tolkes som en form for intertekstualitet og referanseramme for forståelse. Studentenes forståelse av kunnskapsområdene er noe som kan komme til å bli konstruert og artikulert i og gjennom diskursene i samtalene (jf det som er sagt i kapittel 2), der det teknologiske læringsmaterialet trolig er en mulig katalysator og endringsfaktor. Et læringsmiddel som gjør bruk av videofilm vil være meningsbærende på flere måter, og vil gjenspeile den kulturens diskurser som den er utviklet innenfor. Å bli introdusert for nye perspektiver, vinklinger og diskurser kan føre til begrepsrystelser, der man enten approprierer det nye eller forkaster det. Med hvilken rett man utfordrer andres tenkesett er da et etisk spørsmål.

På den annen side er det kanskje dette som i et kritisk diskursanalytisk perspektiv nettopp skal utfordres i det globale perspektivet: utfordrende diskurser og kritikk kan bli en kilde til berikelse og bemyndigelse (”empowerment”) og drivkraft for endring. Utvikling av læringsmateriell krever på dette grunnlaget bevissthet omkring læringsmaterialets eksplisitte og implisitte ideologiske diskurser og interkulturell diskursivitet. Det dreier seg også om læringsperspektiver, didaktiske overveielser og læringsteoretisk forankring i tillegg til rent faglige og kunnskapsmessige vurderinger. Det fører oss mot en oppsummering og konkludering av masteroppgaven og en evaluering med et blikk på nye veier i forskningsarbeidet i et siste kapittel.

5. Avslutning: Sammenfatning og konklusjon

"Not every end is the goal. The end of a melody is not its goal, and yet if a melody has not reached its end, it has not reached its goal." Friedrich Nietzsche (1844-1900) Fra "The Wanderer and His Shadow" (1880:204).

Dette kapitlet danner avslutningen og målet for masteroppgaven. Som Nietzsche (1880) sier i sitatet over, er det likevel ikke det endelige målet. Kapitlet gir en kort oppsummering og trekker tentative slutninger og konklusjoner. I kapitlet inngår metarefleksjoner over undersøkelsen, også i et kritisk perspektiv, og viser til slutt på mulige veier å gå innenfor forskningsfeltet.

5.1 Oppsummering, evaluering og tentative slutninger

Temaet for masteroppgaven har vært samtale og bruk av teknologisk læringsmateriell i utdanning. Formålet var å utforske samtalen som samhandlingsprosess gjennom følgende problemstilling: *Hvordan forhandler internasjonale masterstudenter i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo om kunnskap og mening i gruppesamtaler når et video- og oppgavebasert læringsmateriell på cd-rom tas i bruk som læringsressurs, hva forhandles det om og hva kan forklare samhandlingsprosessen?*

Analysen har vist at læringsmaterialet trolig gir mulighet for studentene til å etablere og forhandle fram "common ground"; en felles kontekstuell og situasjonell forståelsesplattform på feltet inkludering og synshemming. Forhandlingene i samtalen angikk blant annet enighet, ikke-enighet, språklig forståelse og begrepsinnhold, ideologisk forståelse og diskursivt meningsinnhold, samt kulturelle likheter og ulikheter. Høflighetsnormer virker trolig inn slik at ikke-enighet i samtalen ikke fører til konflikter i de tilfeller der det ikke er mulig å forhandle fram enighet. Av tekstanalysen ser man at det i løpet av samtalene kan skje flere bevegelser og utvidelser av diskursene. Dette kan trolig tas til inntekt for de lærings- og kunnskapsbyggingsprosesser som samtale gir mulighet for når deltakerne etablerer

et felles forståelsesrom gjennom forhandling av kunnskap og mening. Samtidig gir analysen også informasjon om at diskurser trolig også kan "avvises" ut fra deltakernes ståsteder. I lys av Mantovanis modell (1996), ser vi at den sosiale konteksten trolig er til stede i selve samtalene som uttrykk for den enkeltes kultur individuelt, men også gjennom bevisstheten om at man er i en annen kultur, med andre idealer som grunnlag for diskurser, trer inn på samtalenivået. Selv om studentene hadde ulike personlige erfaringer, ga læringsmaterialet en felles referanseramme gjennom det som studentene opplevde i fellesskap gjennom læringsmaterialet og måten de forhandlet fram kunnskap på. Studentene skapte trolig sin egen læringskontekst ved hjelp av TFA-materialet. Dette er antakelig denne undersøkelsens viktigste tese. Ut fra dette kan man trekke en tentativ slutning om at læringsmaterialet som læringsressurs i denne settingen trolig er godt egnet til å stimulere samarbeidende og refleksjonsbaserte samtaler i slike settinger som er undersøkt. Likevel var den kunnskapen som kom fram i samtalene for de ulike gruppene så forskjellige og tydelig forankret i hver gitte situasjon, at *det ikke er sikkert at man vil kunne trekke de samme konklusjonene i andre settinger*. Funnene gir derfor bare anledning til å trekke tentative, analoge og analytisk baserte generaliseringer om læringsmaterialets effekt på læring. Slike forhold må imidlertid studeres i flere settinger og over tid for å kunne ha noen allmenn gyldighet.

Innledningsvis i masteroppgaven ble det sagt at bruken av og effekten av den teknologiske læringsressursen må forstås innenfor læringsaktivitetens situasjonelle og samfunnsmessige kontekst. Læringsmateriell gjør ikke jobben alene! Det er avhengig av didaktiske premisser, og av de mennesker som bruker det. Som læringsressurs i høyere utdanningen er bruken av audiovisuelt fleksibelt læringsmateriell og annen teknologi med på å konstituere og konstruere diskursiv praksis. I det noe løftes fram som viktig, vil andre elementer marginaliseres; og i forhold til læringsmaterialet betyr dette at studentenes blikkretning styres mot bestemte aspekter ved diskursene om inkludering og synshemming. Læringsmaterialet kan på mange måter ses på som en aktør for den yrkeskulturen som man utdanner studentene i forhold til og de diskursive praksiser som gis legitimitet. Dette vil regulere hva som det er "lov" å si

og ikke, fordi diskursene utgjør et repertoar for handling og virker konstituerende og legitimerende på den sosiale praksisen. Videre kan utvikling og forhandling om kunnskap og mening ses som et spørsmål om å lære seg å beherske diskursene. Med henblikk på det spesialpedagogiske feltet kan man si at studentene utvikler sin yrkeskompetanse gjennom å forholde seg til, ta opp i seg, forhandle om og videreutvikle de diskurser som dominerer i det yrkespraktiske feltet som de ønsker å ta del i. Avgjørende for studentenes læring er dermed hvilke diskurser de får tilgang til og får mulighet til å gjøre erfaringer i forhold til. Dette blir et spørsmål om hvordan læringsmateriellet gjør diskursene og fagkunnskapen tilgjengelig for studentene, og hvilke læringsbaner som gis gyldighet gjennom de rom som etableres for forhandling av kunnskap og mening. Bruken av læringsmateriellet kan komme til å "vekke" studentene til både å ta ansvar for egen kunnskapsutvikling og til å gå inn i arbeidet ut fra egne kompetanser. Et slikt perspektiv befinner seg innenfor nyere sosialkonstruktivistisk læringsteori, som uttrykker at læring skjer gjennom samhandling med andre i en kompleks kontekst, gjennom dialog og kommunikasjonsbasert samarbeid. Samarbeidslæring involverer da konstruksjon av forståelse gjennom interaksjon med andre. Den mest effektive typen av læring er kanskje også den som oppstår gjennom sosiokognitive konflikter, motstridende ideer og bevissthet om at det finnes kontrasterende diskurser. Læring innenfor denne konteksten er ikke bare å ta del i det spesialpedagogiske feltet med sine kunnskaper og tradisjoner, men det dreier seg også om kulturelle møter. I møtet med andre kulturelt bestemte diskursive praksiser og erfaringer vil det kunne skje en utvidelse av studentenes diskursområder. Dette kan komme til å gi et *økt diskursivt handlingsrepertoar hos den enkelte* samtidig som det kan bidra til å løfte inkluderingsproblematikken opp fra den enkeltes synsfelt til å omfatte en utvidet forståelse av sosial og kulturell praksis. Innenfor rammen av denne oppgavens forståelse har bruken av læringsmateriellet derfor trolig gitt slike læringsprosesser og slik kunnskapsdeling hos studentene som er ønskelig ut fra politiske, samfunnsmessige og globale signaler i høyere utdanning i dag, sett i lys av læringsteoretiske krav om refleksjon, autentiske læringssammenhenger, samarbeid og aktiv kunnskapskonstruksjon. På dette grunnlaget kan det trekkes en *tentativ* slutning

om at læringsmaterialet trolig er godt egnet som læringsressurs til å stimulere samarbeidende og refleksjonsbasert samtale i slike settinger som er undersøkt. Læringen med læringsmaterialet skjer derfor trolig på en produktiv, selvgenererende og motiverende måte. Visuell representasjon av en praksisnær virkelighet, samarbeid og refleksjon gir brukerne av læringsmaterialet muligheter for å kunne formidle en og dele kunnskapsdiskurser og dette kan understøtte en flerkulturell læringskontekst med rom for mange ”stemmer”.

5.2 Metarefleksjon: Et kritisk blikk og veier videre

Gjennom arbeidet med denne oppgaven er en erfaring at diskursanalyse gir et sett av begreper og analytisk verktøy som kan være nyttig for å analysere språket i bruk. Slik kunnskap kan være formålstjenlig i et tverrfaglig perspektiv, fordi den viser maktstrukturer i språket og gir bevissthet omkring hvordan verden kan forstås ut fra mange ulike posisjoneringer. Med diskursanalyse kan man på en relativt nyansert måte se inn i komplekse læringsprosesser. Derfor kan metoden muligens være et verktøy for forskning i ulike utdanningssettinger. Et kritisk blikk på masteroppgaven avslører likevel at diskursanalyse er personavhengig og betinget av forskerens evne til refleksivitet og kjennskap til diskursene på det feltet som analyseres. Som leser og fortolker inntar man alltid et perspektiv. Det er derfor en mulighet for at analysen i denne undersøkelsen sier mer om forskerens egne stereotype oppfatninger enn tekstens. Dette kan svekke undersøkelsens troverdighet. En annen begrensning ligger i de kritiske fortolkningene som ”automatisk” vil tre fram gjennom å bruke kritisk diskursanalyse som redskap og tilnærming. Kritisk diskursanalyse har blitt kritisert for å være i for stor grad deskriptiv og for lite objektiv. Det er en fare for at det samme kan sies om denne undersøkelsen. Det kan dessuten i et konstruktivistisk perspektiv innvendes at diskurser ikke nødvendigvis **er** noe som ”finnes” i virkeligheten, det er noe forskeren analytisk konstruerer i analyseøyemed. Som nybegynner i denne typen forskingsarbeid er man som masterstudent dessuten ydmyk overfor både metode og validering. Det vil alltid være spørsmål om man har klart å

gjenkjenne det som er sentralt i forhold til problemstillingen. Denne framstillingen har prøvd å være nyansert, noe som kan være et problem i forhold til det å søke dypere inn i ulike prosesser, siden tid og omfang er begrenset. En begrensning i diskursanalyse som metode ligger nettopp i at den er tids- og arbeidskrevende, fordi transkripsjon og analyse er grunnleggende for bearbeiding av videoopptak som rådata. Som en struktureringsmåte som gir oversikt over komplekse prosesser og relasjoner kan metoden likevel gi mye informasjon, som kanskje kan brukes som feedback til produktutviklere av læringsmateriellet, selv om bare korte tekstsekvenser er analysert. Hva som blir valgt som grunnlag for videre analyse kan peke mot nye veivalg i forhold til utvikling av audiovisuelt læringsmaterieil, men også veivalg i forhold til pedagogisk-didaktiske valg og vurderinger i forhold til bruk. I produktutviklingen videre må trolig kravet til spesifikke, fagrelaterte kunnskaper avveies i forholdet til behovet for slike oppgaver som åpner for refleksjonsbasert og metakognitiv kompetanse. Generelle utfordringer kan dreie seg om både læringsmateriellets innholdsmessige læringsdesign og visuelt design. Spesifikke forskningsspørsmål kan for eksempel dreie seg om hvordan studentenes forståelse henger sammen med undervisningsmateriellets måte å stille spørsmål på, om spørsmålene og oppgavene er åpne eller lukket, og hvilke ord, diskurser og lærings- og kunnskapskategorier som brukes og representeres. Sett i lys av nyere tekstforskningsteori peker ett spørsmål seg ut som særlig interessant: Hvordan kan det audiovisuelle, fleksible læringsmateriellet "Teachers for All" vurderes som en sammensatt pedagogisk tekst? Dette siste aspektet peker også mot utfordringer i forhold til hvordan det realiseres som ferdig tekst (produkt) i pedagogiske og didaktiske sammenhenger. Avslutningsvis kan derfor Gavriel Salomon (2000:nettside) få det siste ordet:

"Education is far too important to society to be wiggled by a technological tail. Let technology show us what can be done, and let educational considerations determine what will be done in actuality."

Kildeliste

- Alant, Lise, Engan, Bengt, Otnes, Hildegunn, m.fl. (2003) *Samhandling med, foran og via skjermen. Småskoleeleven på vei mot digital kompetanse*. Oslo, Forsknings og kompetansenettverk for IT i utdanning.
- Alexandersson, Jan, Ask, Bodil, Jamissen, Grete, m.fl. (2001) SOFF - Sentralorganet for fleksibel læring i høgre utdanning, Tromsø.
- Allern, Marit Kristin (2005) *Individuell eller kollektiv læringsprosess? Mappevurdering i praktisk-pedagogisk utdanning*. Universitetet i Tromsø.
- Arnseth, Hans Christian (2000) Resonnering i interaksjon. I: *Ny teknologi - Nye praksisformer*, red.: Ludvigsen, S. & Østerud, S., Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Artefakt (av lat. ars=kunst og facere=gjøre, lage) *Et kunstprodukt, noe som ikke er framstilt av naturen, men laget av mennesker* [internett] Tilgjengelig fra: <http://www.caplex.no/Web/ArticleView.aspx?id=9300418> [lest 18.03.07]
- Austin, J. L (1962) *How to do things with words*. Oxford, Oxford University Press.
- Bachmann, Kari & Haug, Peder (2006) *Forskning om tilpasset opplæring* [internett] Tilgjengelig fra: http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Forskning/Tilpasset_opplaring.pdf [lest 12.04.07]
- Bakhtin, Mikhail M (1981) Discourse in the novel. I: *The dialogic imagination: four essays by M.M. Bakhtin*, red.: Holquist, I. M., Austin, University of Texas Press.
- Bakhtin, Mikhail M (1984) *Problems of Dostoevski's Poetics*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Bakhtin, Mikhail M (1991) *Det dialogiska ordet*. Gräbo, Anthropos Forlag.
- Bjørke, Gerd (1998) Ei ny lærarrolle?: frå tradisjonell førelæring til problembasert læring. I: *Studiekvalitet- erfaringer og utfordringer i profesjonsutdanninger*, red.: Håberg, K. R. & Ålvik, T., Oslo, Høgskolen i Oslo.
- Boud, David & Feletti, I (1997) Changing Problem-based Learning. I: *The Challenge of Problem-based Learning, PBL*, red., 1-15. London.
- Boud, David, Keough, Rosemary & Walker, David (1985) *Reflection: Turning Experience into Learning*. London, Kogan Page.
- Bourdieu, Pierre (1996) *Symbolisk makt*. Oslo, Pax Forlag.
- Bruffee, Kenneth A (1993) *Collaborative Learning. Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge*. Baltimore and London, The Johns Hopkins University Press.
- Bruner, Jerome (1993) Do we "acquire" culture or vice versa? I: *Behavioral and Brain Science* Vol. 16, red., 515-516. Cambridge, Cambridge University Press.
- Bruner, Jerome (1996/97) *Utdanningskultur og læring*. Oslo, Ad Notam Gyldendal.
- Bruner, Jerome & Al, Et (1966) *Studies in Cognitive Growth*. New York.
- Clark, Herbert C (1996) *Using language*. New York, Melbourne, Cambridge University Press.

-
- Cole, Michael (1996) *Cultural Psychology: A once and future discipline*. Cambridge, Massachusetts and London, England, The Belknap Press of Harvard University Press.
- Cuban, Larry (1986) *Teachers and Machines: The Classroom Uses of Technology Since 1920*. New York, Teachers College Press.
- Cuban, Larry (2001) *Oversold and underused: computers in the classroom*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Dalen, Monica (2006) *Så langt det er mulig og faglig forsvarlig*. Oslo, Gyldendal norsk forlag.
- Dialog (se for eksempel Caplex) [internett] Tilgjengelig fra:
<http://www.caplex.no/Web/ArticleView.aspx?id=9321299> [lest 18.03.07]
- Djupedal, Øystein (2006) *Inkluderende skole – politiske visjoner* [internett]
 Tilgjengelig fra:
http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dep/Kunnskapsminister_Oystein_Kare_Djupedal_/taler_artikler/2006/Inkluderende-skole---politiske-visjoner.html?id=113958 [lest 28.03.06]
- Dysthe, Olga (1996) "Læring gjennom dialog" - kva inneber det i høgare utdanning? I: *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*, red.: Dysthe, O., Oslo, Cappelen Akademisk Forlag.
- Dysthe, Olga (1999) *Ulike teoriperspektiv på kunnskap og læring* [internett].
 Tilgjengelig fra: <http://munin.hsh.no/lu/ped/dyste.doc> [lest 06.09.06]
- Dysthe, Olga (2003) *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*. Oslo, abstrakt forlag.
- Dysthe, Olga & Engelsen, Knut Steinar (2003) *Mapper som pedagogisk redskap*. Oslo, abstrakt forlag.
- Edwards, Derek (1997) *Discourse and Cognition*. London, Sage
- Edwards, Derek & Mercer, N (1987) *Common Knowledge: the development of joint understanding in the classroom*. London, Methuen.
- Edwards, Derek & Potter, Jonathan (1992) *Discursive Psychology*. London, Sage Publications.
- Ekeberg, Toril Rønsen & Holmberg, Jorun Buli (2001) *Tilpasset opplæring og spesialpedagogisk arbeid i skolen*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Ekeberg, Toril Rønsen & Holmberg, Jorun Buli (2004) *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Engeström, Yngve (1987) *Learning by expanding*. Helsinki, Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, Yngve (2001) Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14, , no 1.
- Erstad, Ola (2003) *Piloter for en ny skole. Rapport fra forskningen i Pilot 2000-2003*. Oslo, ITU.
- Etnografi [internett] Tilgjengelig fra:
<http://www.caplex.no/Web/ArticleView.aspx?id=9309687> [lest 10.04.07]
- Fairclough, Norman (1992) *Discourse and Social Change*. Cambridge, Polity Press.
- Fairclough, Norman (1995) *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London, Longman.
- Fairclough, Norman (1999) Linguistic and Intertextual Analysis within Discourse Analysis. I: *The Discourse Reader*, red.: Jaworski, A. & Coupland, N.,

- London, New York, Routledge.
- Fairclough, Norman (2006) *Language and Globalization*. New York, Routledge.
- Firth, A (1995) *The Discourse of negotiation: studies of language in the workplace*. Oxford, Elsevier Science.
- Fleksibel-Læring Program for fleksibel læring [internett] Tilgjengelig fra:
<http://www.uv.uio.no/fleksibel-laering/2006/Refleksjonsutfordringer/Innhold.html> [lest 22.02.07]
- Foucault, M (1970) *Diskursens orden*. Oslo, Spartacus forlag.
- Foucault, M (1972) *Vetandets arkeologi*. Staffanstorpe, Bo Cavefors Bokförlag.
- Foucault, M (1999) *Diskursens orden*. Oslo, Spartacus forlag.
- Foucault, Michel (2006) *Galskapens historie*. Trondheim, Gyldendahl.
- Fuglseth, Kåre & Skogen, Kjell (red.) (2006) *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk DESIGN OG METODER*. Oslo, Cappelen Akademisk Forlag.
- Garfinkel, H & Sacks, Harvey (1970) Of formal structures of practical actions. I: *Theoretical Sociology*, red.: McKinney, J. & Tiryakian, E., 342-4. New York, Appleton-Century-Crofts.
- Geertz, Clifford (1973) Thick Description: Toward an Interpretative Theory of Culture. I: *The Interpretation of Cultures*, red., New York, Basic Books.
- Giddens, Anthony (1984) *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge, Polity/Basil Blackwell.
- Giddens, Anthony (1991) *Modernity and Self-Identity. Self and Society in Late Modern Age*. Cambridge, Polity Press.
- Goffman, Erving (1959) *Presentations of Self in Everyday Life*. N. Y., Doubleday Anchor.
- Goffman, Erving (1999) On Face-work: An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction. I: *The Discourse Reader*, red.: Jaworski, A. & Coupland, N., 306ff (Jaworski og Coupland 1999). London, Routledge.
- Goodwin, C (1981) *Conversational Organisation: Interaction Between Speakers and Hearers*. New York, Academic Press.
- Goodwin, Charles & Heritage, John (1990) Conversation Analysis. *Annual Review of Psychology*, 19 283-307.
- Grabinger, S (1996) Rich environments for active learning. I: *Handbook of research for educational communications and technology*, red.: Jonassen, D. H., New York, Macmillan Library Reference.
- Grice, H.P (1999) Logic and Conversation. I: *The Discourse Reader*, red.: Jaworski, A. & Coupland, N., London Routledge.
- Gumperz, John (1999) Sociocultural Knowledge in Conversational Interference. I: *The Discourse Reader*, red.: Jaworski, A. & Coupland, N., 98 ff. London, Routledge.
- Hall, James W (u.å) *The educational paradigm shift: Implications for ICDE and the distance learning community* [internett] Tilgjengelig fra:
<http://www.acom.edu.au/library/sqldownload.php?id=edparshift> [lest 27.04.07]
- Haugsbakk, Geir (2002) Møtet med ny teknologi - om læringsperspektiver og utdanningspolitikk. I: *Fleksibilitet som utfordring - noen erfaringer og*

-
- refleksjoner*, red.: Fritze, Y., Haugsbakk, G. & Rønning, R., Tromsø, SOFF-rapport nr. 1/2002.
- Havnes, A (1997) *Agency in learning: a case study of learning at the university*. Universitetet i Oslo.
- Hongyu, She (2007) *Training courses for teachers of the blind in Western China* [internett] Tilgjengelig fra: <http://www.amityfoundation.org/page.php?page=1447> [lest 14.4.07]
- Hutchins, E. (1995) *Cognition in the Wild*. Cambridge, MA, The MIT Press.
- Jarvis, Peter (1993) *The Learning Process and Late Modernity*. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- Jaworski, Adam & Coupland, Nikolas (red.) (1999) *The Discourse Reader*. London, Routledge.
- Jefferson, G (1984) *Transcription Notation. I: Structures of Social Interaction*, red.: Atkinson, J. H., J., New York, Cambridge University Press.
- Jordheim, Helge (2001) *Lesningens vitenskap. Utkast til en ny filologi*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Jørgensen, Marianne Winther & Phillips, Louse (2006) *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde, Roskilde Universitetsforlag.
- Kalleberg, Ragnvald (red.) (2005) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo, NESH.
- Kendon, Adam (2004) *The negotiation of context in face-to-face interaction. I: The Discourse Reader*, red.: Jaworski, A. & Coupland, N., London og New York, Routledge.
- Knain, Erik (1999) *Naturfagets tause stemme. Diskursanalyse av lærebøker for Natur og miljøfag i et allmenndannelsesperspektiv. Avhandling for graden dr. scient og Norsk Sakprosa*.
- Koch, Susanne Kjekshus (red.) (2006) *Ringer i vann. Fleksibel læring - Kvalitetsreformen i praksis*. Oslo, Universitetet i Oslo.
- Kontekst (2007) [internett] Tilgjengelig fra: <http://www.caplex.no/Web/ArticleView.aspx?id=9319150> [lest 8.april 2007]
- Koschman, Timothy (red.) (1996) *Paradigm shifts and instructional technology: an introduction*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates inc.
- Kress, Gunther & Van Leeuwen, Theo (2001) *Multimodal Discourse The Modes and Media of Contemporary Communication*
- Kristeva, Julia (1986) *Word, dialogue, and the Novel. I: The Kristeva Reader*, red.: Moi, T., New York, Columbia University Press.
- Kuutti, Kari (red.) (1996) *Activity theory as a Potential Framework for Human-Computer Interaction*. Cambridge, MA, MIT Press.
- Kvalbein, I. A (1998) *Allmennlærerutdanning som møter mellom "moderne" lærere og "postmoderne" studenter*. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 4-5/98, 252-259.
- Kvale, Steinar (1997) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo, ad Notam Gyldendal.
- Lambert, Susan & Williams, Rhys (1999) In *HERDSA Annual International Conference* Melbourne.
- Langdridge, Darren (2006) *Psykologisk forskningsmetode En innføring i kvalitative og kvantitative tilnærminger*. Trondheim, tapir akademisk forlag.
- Latour, Bruno (1999) *On Recalling ANT. I: Actor Network Theory and After*, red.:

-
- Law, J. & Hassard, J., Oxford, Blackwell Publishers.
- Laurillard, D (1993) *Rethinking University Teaching: A Framework for the Effective Use of Educational Technology*. New York, Routledge.
- Lauvås, Per & Handal, Gunnar (1990) *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo, J.W. Cappelens Forlag.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991) *Situated learning - Legitimate peripheral participation*. New York, Cambridge University Press.
- Leont'ev, D.A (1981) The problem of activity in psychology. I: *The concept of activity in Soviet psychology*, red.: Wertsch, J. V., Armonk, N.Y., M.E. Sharpe Inc.
- Lie, Ivar (1986) *Syn og synsproblemer*. Oslo Universitetsforlaget.
- Linell, P & Gustavsson, L (1987) *Initiativ og respons. Om dialogens dynamik, dominans og koherens*. Linköping, Universitetet i Linköping.
- Linell, Per (1994) *Approaching dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- Linell, Per (1998) *Approaching Dialogue. Talk, Interaction and Contexts in Dialogical Perspectives*.
- Lomax, H & Casey, N (1998) Recording Social Life: Reflexivity and Video Methodology. *Sociological Research Online* lesedato 16 mars 2007, 3, 2.
- Ludvigsen, Sten R. & Flo, C.F (2002) Innovasjon i lærerutdanningen: Hvordan skapes endring. I: *Et utdanningssystem i endring. IKT og læring*, red.: Hoel, T. L., Oslo, Gyldendal.
- Ludvigsen, Sten R. & Hoel, Torlaug Løkensgaard (2002a) *Et utdanningssystem i endring. IKT og læring*. Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Ludvigsen, Sten R. & Hoel, Torlaug Løkensgaard (2002b) Når vilkårene for læring endres. I: *Et utdanningssystem i endring IKT og læring*, red.: Hoel, T. L., Oslo, Gyldendal akademisk.
- Ludvigsen, Sten R. & Østerud, Svein (2000) *Ny teknologi - nye praksisformer*. Oslo, Pedagogisk Forskningsinstitutt Universitetet i Oslo.
- Lyotard, J. -F. (1984) *The Postmodern Condition: A report on Knowledge*. Manchester, Manchester University Press.
- Manovich, Lev (2001) *The Language of New Media*. MIT Press.
- Mantovani, Guiseppe (1996) *New Communication Environments. From Everyday to Virtual*. London, Taylor and Francis.
- Mantovani, Guiseppe (2001) *Exploring borders: understanding culture and psychology*. London, Routledge.
- Mercer, Neil (1995) *The Guided Construction of Knowledge: Talk amongst Teachers and Learners*. Clevedon, Multilingual Matters
- Mercer, Neil & Wegerif, R (1999) Is "exploratory talk" productive talk? I: *Learning with computers. Analyzing productive interaction*, red.: Littleton, K. & Light, P., London, New York, Routledge.
- Nardi, Bonnie A (1997) Activity Theory and Human-Computer Interaction. I: *Context and Consciousness. Activity and Human-Computer Interaction*, red.: Nardi, B. A., Cambridge, Mass., MIT Press.
- Ongstad, Sigmund (2003) *Språk, kommunikasjon og didaktikk*. Bergen,

- Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Opplæringsloven (2007) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* [internett] Tilgjengelig fra: <http://www.lovdato.no/all/nl-19980717-061.html> [lest 15.04.07]
- Otnes, Hildegunn (2004) IKT og nye læreprosesser. *Artikkelsamling Høgskolen i Vestfold*, Notat 2.
- Pea, Roy D (1992a) Augmenting the Discourse of Learning with Computer-Based Learning Environments. I: *Computer-Based Learning Environments and Problem Solving*, red.: deCorte, E., Linn, M. & Verschaffel, L., New York, Springer-Verlag.
- Pea, Roy D (1992b) Distributed Multimedia Learning Environments: Why and How? *Interactive Learning Environments*, 2, 2, 73-109.
- Pea, Roy D (1993) Learning scientific concepts through material and social activities: Conversational analysis meets conceptual change. *Educational Psychologist*, 28, 3.
- Pea, Roy D (1996) Seeing What We Build Together: Distributed Multimedia Learning Environments for Transformative Communications. I: *CSCL: Theory and Practice of an emerging paradigm*, red.: Koschman, T., New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Pettersen, R.C (1997) *Problemet først: problembasert læring som pedagogisk ide og strategi*. Oslo, Tano/Aschehoug.
- Polyani, Michael (1966) *The Tacit Dimension*. London, Routledge and Kegan Paul.
- Potter, Jonathan (1996) Discourse Analysis and Constructionist Approaches: Theoretical Background. I: *Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences*, red.: Richardson, J. T. E., Leicester, BPS Books.
- Quortrup, Lars (2001) *Det lærende samfunn*. København, Gyldendal.
- Rogoff, Barbara (1990) *Apprenticeship in thinking - Cognitive Development in Social Context*. New York, Oxford University Press Inc.
- Rommetveit, Ragnar (1992) Outline of a dialogically based socio-cognitive approach to human cognition and communication. I: *The dialogic alternative: Towards a theory of language and mind*, red.: Wold, A. H., 19-44. Oslo, Scandinavian University Press.
- Rommetveit, Ragnar (1996) Læring gjennom dialog. Ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming på kunnskap og læring. I: *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*, red.: Dysthe, O., Oslo, Cappelen akademisk forlag.
- Røste, Ingvild (2006) *Kommunikasjon i en afasigruppe - en samtaleanalytisk tilnærming*. Universitetet i Oslo.
- Salomon, G. (red.) (1993) *Distributed Cognitions. Psychological and Educational Considerations*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Salomon, Gavriel (1992) What does the design of effective CSCL require and how do we study its effects? *SIGCUE Outlook, Special Issue on CSCL*, 21, 3, 62-68.
- Salomon, Gavriel (2000) *It's not just the tool, but the educational rationale that counts* [internett] Tilgjengelig fra: <http://www.aace.org/conf/edmedia/00/salomonkeynote.htm> [lest 28.04.07]
- Scardamalia, M & Bereiter, C (1994) Computer Support Knowledge for Building

- Communities. *The Journal of the Learning Sciences*, 3, 3, 265-283.
- Schlegoff, E. A. (1999) Talk and Social Structure. I: *The Discourse Reader*, red.: Jaworski, A. & Coupland, N., London Routledge.
- Schlegoff, E. A. & Sacks, Harvey (1999) Opening up closings. I: *The Discourse Reader*, red.: Jaworski, A. & Coupland, N., London, Routledge.
- Schön, Donald A. (1983) *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. USA, Basic Books.
- Scollon, Ron & Scollon, Suzanne Wong (2001) *Intercultural communication*. Oxford, Melbourne, Berlin and Malden, MA., Blackwell Publishing.
- Seim, Inger Margrethe Hvenekilde (2006) *Identitet og etnisitet i samtale En analyse av innhold og struktur i en samtale mellom to ungdommer i et flerkulturelt miljø i Oslo*. Universitetet i Oslo.
- Selander, Staffan & Skjelbred, Dagrun (2004) *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Signo (2005) *Selvrespekt med eget språk* [internett] Tilgjengelig fra: <http://www.signo.no/Meny/Prosjekter/Kina/SigAmAvisMail.pdf> [lest 14.04.07]
- Silverman, D (2001) *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London, Sage Publications Ltd.
- Silverman, D (2005) *Doing Qualitative Research. A practical handbook*. London, Sage Publications Ltd.
- Sjøvoll, Jarle (2006) Evaluering. I: *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*, red.: Skogen, K. & Fuglseth, K., Oslo, Cappelen Akademisk forlag.
- Skogen, Kjell (1997) Bruk av diskusjonsundervisning i utdanningen av lærere. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 3, 122-130.
- Skogen, Kjell (2005) *Spesialpedagogikk En innføring*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Skogen, Kjell (2006) Case-forskning. I: *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*, red.: Fuglseth, K., Oslo, Capelen akademisk forlag.
- Skogen, Kjell & Holmberg, Jorun Buli (2002) *Elevtilpasset opplæring. En innovasjonstilnærming*. Oslo, Aschehoug.
- Sorensen, Elsebeth K (1999/2002) *Intellectual Amplification through Reflection and Didactic Change in Distributed Collaborative Learning* [internett]. Tilgjengelig fra: <http://www.kommunikation.aau.dk/ansatte/es/publikationer/collaborative.pdf> [lest 10. oktober 2006]
- Stochholm, Keld (2005) *Vejen til blind forståelse*. Videncenter for Synshandicap, Synscenter Refsnæs.
- Suchman, L.A. (1987/1994) *Plans and situated actions: the problem of human-machine communication*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Svennevig, Jan (2001) *Språklig samhandling Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo, LNU/Cappelen akademisk forlag.
- Säljö, Roger (1999) Kommunikation som arena för handling - lärande i ett diskursivt perspektiv. I: *Textanalys. Introduktion til syftesrelaterad kritik*, red.: Säfström, C. A. & Östman, L., Lund, Studentlitteratur.
- Säljö, Roger (2000) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturelt perspektiv*. Stockholm,

- Bokforlaget prisma.
- Säljö, Roger (2001) *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo, Cappelen Akademisk forlag.
- Säljö, Roger (2006) *Læring og kulturelle redskaper : om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo, Cappelen akademisk.
- Säljö, Roger, Riesbeck, Eva & Wyndhamn, Jan (2001) Samtal, samarbeide och samsyn: En studie av koordination av perspektiv i klassrums kommunikation. I: *Dialog, samspel og læring*, red.: Dysthe, O., Oslo, Abstract forlag.
- Søndergaard, Dorte Marie (1996) Social konstruksjonisme – et grundlag for at se kroppen som Tegn. *Sosiologi i dag*, 4, 5-31.
- Ten Have, P (1999) *Doing Conversation Analysis. A practical guide*. London, Sage Publications Ltd.
- Tjeldvoll, Arild (2005) *Skolekvalitet i Hong Kong* [internett] Tilgjengelig fra: <http://www.adressa.no/meninger/kronikker/article597230.ece> [lest 14.04.07]
- Tønnesson, Johan L (2001) Vitenskapens stemmer. *Norsk Sakprosa*.
- Tøssebro, Jan (red.) (2004) *Integrering og inkludering*. Lund, Studentlitteratur.
- Ufd (2001) *St.meld nr. 27(2000-2001) Kvalitetsreformen Om ny lærerutdanning*.
- Ufd (2002) *St. meld. nr.16(2001-2002) Gjør din plikt - Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning* Utdannings- og forskningsdepartementet
- Unesco (2005) *Guidelines for inclusion. Ensuring Access to Education for All* [internett] Tilgjengelig fra: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf> [lest 15.04.07]
- Van Dijk, Teun (1997) Discourse As Structure and Process I: *Discourse Studies : A Multidisciplinary Introduction* Vol. 2, red.: Van Dijk, T., London, Sage Ltd.
- Van Dijk, Teun (1998) Opinions and Ideologies in the Press. I: *Media Discourse*, red.: Bell, A. & Garrett, P., Malden, Mass., Blackwell.
- Van Dijk, Teun (1999) *The Network Society*. London Sage.
- Van Dijk, Teun (2001) Principles of Critical Discourse Analysis. I: *Discourse theory and Practice: A Reader*, red.: Wetherell, M. e. a., London.
- Vygotsky, Lev S (1978) *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge Mass., Harvard University Press.
- Wasson, Barbara & Ludvigsen, Sten (2003) *Designing for Knowledge Building*. Oslo, Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning (ITU).
- Wertsch, James V. (1990) *Voices of the mind: A sociocultural Approach to Mediated Action*.
- Wertsch, James V. (1998) *Mind as Action*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Wertsch, James V., Del Rio, P & Alvarez, A (1995) *Sociocultural Studies of Mind*. Cambridge University Press.
- Wittek, Line (2004) *Læring i og mellom mennesker*. Oslo, Cappelen Akademisk forlag.
- Wormnæs, Siri (2006) Informasjon om "Teachers for All", personlig kommunikasjon, Oslo.
- Yin, Robert K. (2003) *Case study research. Design and methods*. . California, Sage Publications. (Applied social research series)




Vedlegg

Vedlegg 1, Gail Jeffersons prinsipper for notasjon

Hovedprinsipper for notasjon er basert på engelsk ortografi, og komma er brukt for å markere naturlige pauser. Mikropauser er markert som (.). Ikkeverbalaktivitet er markert med doble parenteser (()) symbolet æ blir brukt om lavere stemmeleie. Overlappende tale er markert ved []. (...) betyr at det ikke er mulig å forstå ordet eller ytringen. Stress på ord blir understreket. Andre markeringer er å forstå slik:

Transcript Notation

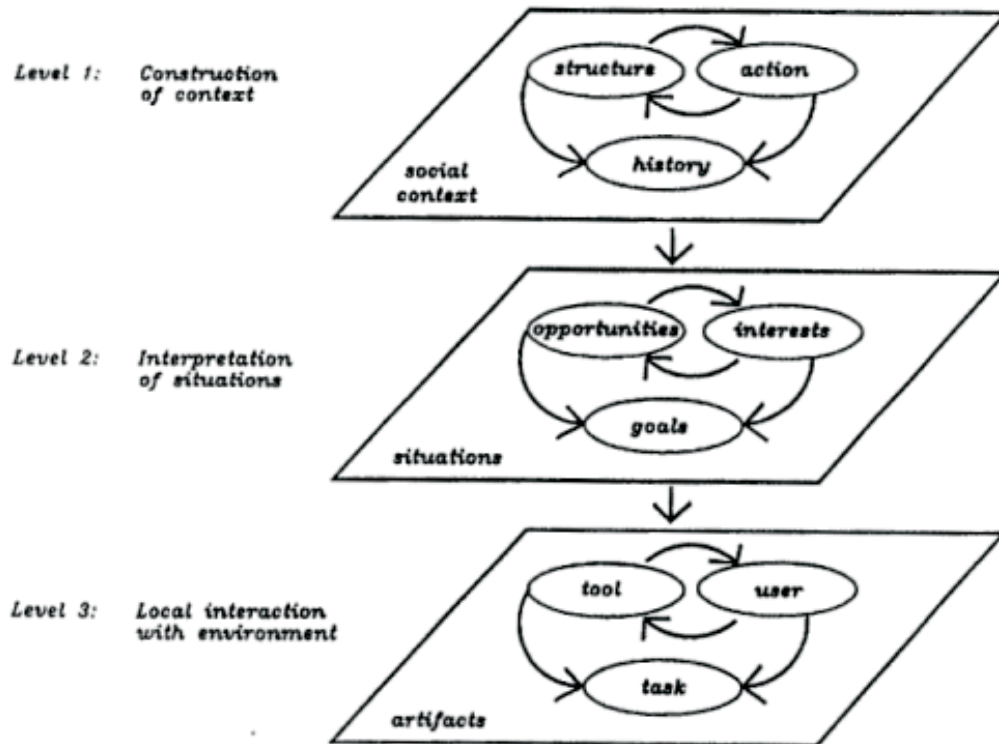
Jeffersonian Transcription Notation includes the following symbols:

Symbol	Name	Use
[text]	Brackets	Indicates the start and end points of overlapping speech.
=	Equal Sign	Indicates the break and subsequent continuation of a single utterance.
(# of seconds)	Timed Pause	A number in parentheses indicates the time, in seconds, of a pause in speech.
(.)	Micropause	A brief pause, usually less than 0.2 seconds.
. or 	Period or Down Arrow	Indicates falling pitch or intonation.
? or 	Question Mark or Up Arrow	Indicates rising pitch or intonation.
,	Comma	Indicates a temporary rise or fall in intonation.
-	Hyphen	Indicates an abrupt halt or interruption in utterance.
>text<	Greater than / Less than symbols	Indicates that the enclosed speech was delivered more rapidly than usual for the speaker.
<text>	Less than / Greater than symbols	Indicates that the enclosed speech was delivered more slowly than usual for the speaker.
°	Degree symbol	Indicates whisper, reduced volume, or quiet speech.
ALL CAPS	Capitalized text	Indicates shouted or increased volume speech.
underline	Underlined text	Indicates the speaker is emphasizing or stressing the speech.
:::	Colon(s)	Indicates prolongation of a sound.
(hhh)		Audible exhalation
 or (hhh)	High Dot	Audible inhalation
(text)	Parentheses	Speech which is unclear or in doubt in the transcript.
((<i>italic text</i>))	Double Parentheses	Annotation of non-verbal activity.

Jeffersonian Transcription Notation is described in G. Jefferson, *Transcription Notation*, in J. Atkinson and J. Heritage (eds), *Structures of Social Interaction*, New York: Cambridge University Press, 1984.

Vedlegg 2, Figur 1: Guiseppe Mantovanis modell

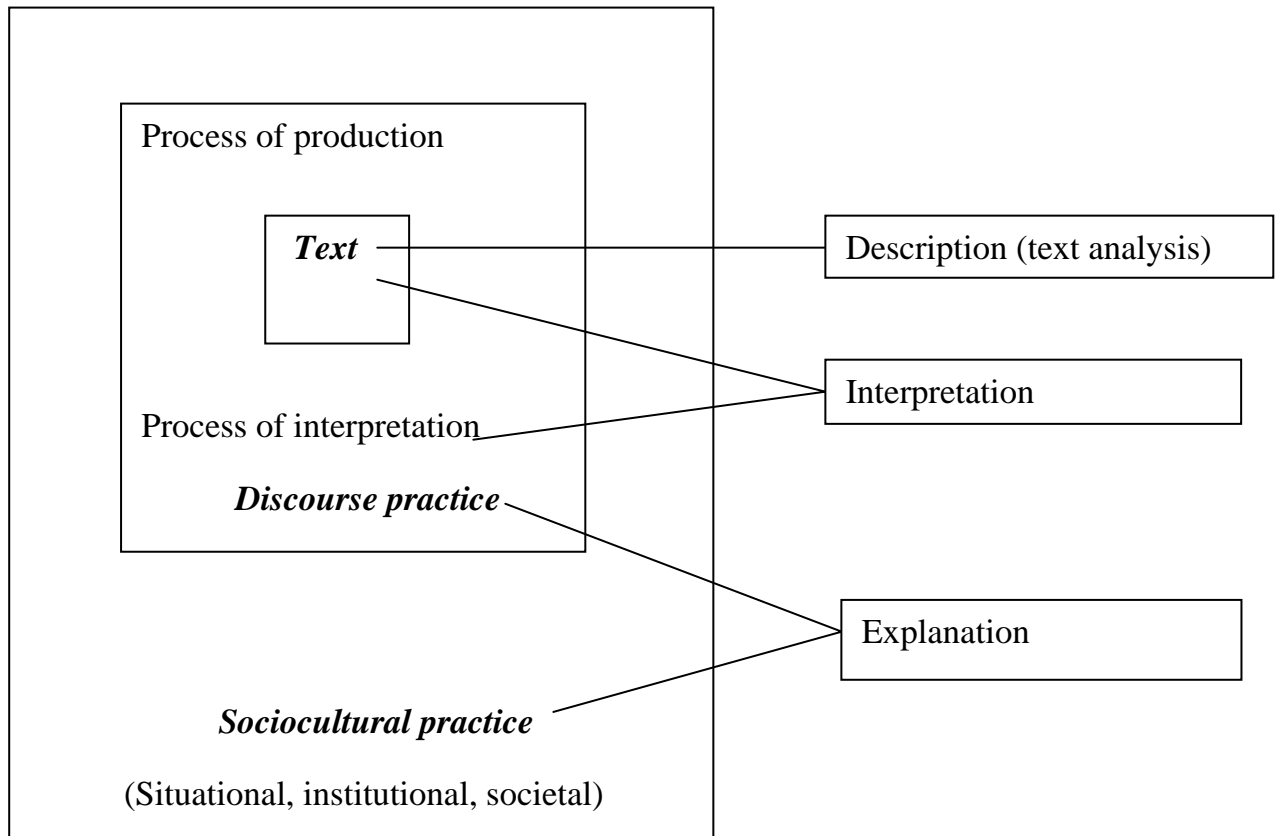
Mantovanis modell for sosial kontekst (Mantovani 1996:56ff):



Vedlegg 3, figur 2: Norman Faircloughs modell

Faircloughs diskursanalytiske modell

(Fairclough 1995:98)



Dimensions of discourse

Dimensions of discourse analysis